

Rasgos de la subjetividad juvenil en la educación de adultos

por Darío G. Martínez

Resumen

Las tradiciones de la educación de adultos inferían un tipo de sujeto que era el destinatario de sus acciones político-culturales; especialmente, aludían al trabajador analfabeto. El contexto actual obliga a revisar las configuraciones de las subjetividades que se producen en ámbitos institucionales educativos. En este sentido, se busca problematizar las características del sujeto joven que concurre a los ámbitos de educación primaria de jóvenes y adultos, en las dimensiones de sus prácticas sociales y las trayectorias escolares. Para ello, se tomaron algunas referencias de la matrícula inicial y la final, además de las edades de las alumnas y los alumnos, de los espacios educativos de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de La Plata, que es donde se encuentra localizada nuestra investigación.

Palabras clave

Comunicación – educación – jóvenes – adultos

Summary

In the past, traditional adult education inferred a subject -target of its political and cultural actions- who was particularly an illiterate worker. Current context makes essential to review configurations of subjectivities that are produced in educational institutional environments. In this sense, the aim of this work is to question young subject features who attend young and adults primary education institutions, in the social practices and school careers aspects. In order to reach this goal, some references from the initial and final registration were collected, as well as the age of the students of the educational institutions from Buenos Aires province and La Plata city.

Keywords

Communications – education – young – adult

Cuando se alude a la educación primaria de adultos, es probable que emerjan representaciones hegemónicas vinculadas con posicionamientos románticos acerca de la tenacidad que poseen los sujetos adultos para culminar sus estudios. Inclusive, es poco frecuente encontrar relaciones que ubiquen esta situación de no culminación de la primaria dentro de un proceso de exclusión, que afecta a una parte importante de la sociedad. De la misma manera, se trata de un conjunto de problemáticas que aparecen invisibilizadas en la “gran” esfera pública y en las consideraciones de los medios masivos de comunicación.¹

Mejor dicho, en el relato de los medios de comunicación –en especial, la televisión– la educación primaria de adultos se encuentra representada en el género retrato, pero el **personaje** es el adulto mayor, generalmente padre/ madre de familia o abuelo/a, quien relata las causas de su abandono de la escuela (problemas familiares o necesidad de trabajar) y la posterior alegría, al poder volver a las aulas para terminar de aprender. Lo anterior, sin embargo, no pretende desconocer que esas causas pueden ser las prin-

Darío G. Martínez

dariogmart@yahoo.com.ar

Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina. Doctorando en Comunicación, FPyCS, UNLP. Docente e investigador.

Artículo:

Recibido: 24/01/2013

Aceptado: 19/07/2013

cipales para interrumpir el proceso de educación primaria, ni que los sujetos incrementen su afirmación de sí al retornar a un establecimiento educativo formal (o con diversos grados de formalidad). En cambio, se trata de desnaturalizar el mecanismo retórico de las narrativas mediáticas que buscan representar a la educación de adultos con la figura de la sinécdoque. Al pretender tomar al todo por las partes, recortan un caso de un adulto que cuenta su esfuerzo por inscribirse en la educación primaria, pero lo presentan como un asunto aislado sin llegar a establecer las complejas relaciones sociales (ni siquiera las más proclives al lenguaje mediático) de esta problemática.

En esta operatoria se instalan las nociones románticas acerca de la educación primaria que tienden a vincularla con el carácter esencialista de los discursos sociales (Laclau y Mouffe, 1986). El carácter positivo de lo educativo –sin considerar su carácter relacional, abierto y contingente (Buenfil Burgos, 1992)–, promueve lecturas inmanentes de estos relatos en primera persona y, por otro lado, fomenta apreciaciones que licúan la desigualdad al presentarlos como ejemplos de la tenacidad, el deseo de superación y la perseverancia.²

Si prestamos atención a los datos cuantitativos, podremos observar cómo se desarticula la sinécdoque del relato mediático de la educación de adultos, y en particular, a su invisibilidad. Según el Censo 2010, en la Argentina, cerca del 2% de las personas entre 10 y 49 años son analfabetas, pero hay provincias en las cuales este porcentaje pasa el 4% (Corrientes, Formosa, Misiones y Santiago del Estero), mientras que en Chaco alcanza el 5,5%.³ El diagnóstico cuantitativo ha llevado a investigadores, como María Te-

resa Sirvent, a mencionar la noción de **situación educativa de riesgo** que no se restringe al número de analfabetos que tiene el país. Si bien la información que toma como punto de inicio de sus análisis corresponde al censo de 2001, es interesante prestar atención al concepto por las potencialidades explicativas y diagnósticas que guarda en relación con la temática que venimos desarrollando.

“La pobreza educativa no se limita al porcentaje de analfabetismo, sino que abarca el 67% de población económicamente activa de 15 años y más, que ya no está en la escuela y que se encuentra en *situación educativa* de riesgo. Son 14.015.871 de jóvenes y adultos condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica, agudizado por el contexto de múltiples pobreza (Censo, 2001). Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual. Sólo alcanzaron un nivel de primaria incompleta, o primaria completa, o “con suerte”, los menos, algunos peldaños de la educación media. Para la franja de jóvenes de 15 a 24 años las cifras son graves: el 71% se encuentra en situación educativa de riesgo. Esta problemática se agrava para aquellos provenientes de hogares pobres.

El censo de 1991 determinó que en dichos grupos, más del 90% de los jóvenes y adultos mayores de 15 años estaban en situación educativa de riesgo. Este dato se incrementa si se tiene en cuenta el aumento de la población en situación de pobreza y de pobreza extrema de la última década. El censo de 2001 comprobó que en el Gran Buenos Aires un 93%

de jóvenes de 15 a 19 años, provenientes de hogares pobres, se encontraban en situación educativa de riesgo. El mismo relevamiento deja en evidencia que la brecha del crecimiento del nivel educativo entre pobres y no pobres ha aumentado.

El nivel educativo de riesgo refiere al fenómeno de discriminación e injusticia en que vivimos. No se trata de una cuestión de déficit e injusticia, sino de exclusión social y represión, que se agrava por ser muy bajo el porcentaje de la población (entre el 2% y el 5%, según regiones del país) que ha podido insertarse en experiencias de educación de jóvenes y adultos, que les permitan superar estas carencias educativas” (Sirvent, 2008: 272–273).

En síntesis, la **situación educativa de riesgo** alude a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado –de distintas maneras y grados– de la vida social, política o económica según el nivel de educación formal alcanzado (Sirvent, 2008: 273). Asimismo, se puede entrever la insuficiencia de las propuestas educativas formales por parte del Estado, que les permita a estos sujetos tener una participación en la vida social.

Provincia de Buenos Aires y La Plata

La provincia de Buenos Aires también presenta elementos cuantitativos para ampliar el panorama acerca de la matrícula de la educación primaria de jóvenes y adultos.⁴ Según los datos que proporciona la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), es posible observar un incremento sostenido entre los años 2001–2010 en la cantidad de alumnos jóvenes y adultos que concurren a los establecimientos primarios estatales. Para 2001, entre establecimientos privados y estata-

les, el número de alumnas y alumnos que se inscribieron fue de 61.849, mientras que en 2010 la cifra llegó a los 94.767. Ahora bien, este notorio aumento en la matrícula en el período señalado tendrá que ser contrastado con el número de alumnos que terminaron su año lectivo: en 2001, fueron 61.306 y en 2010 el total correspondió a 85.249 (ver gráfico 1).

Un proceso similar, con algunas variaciones, se puede reconocer para la ciudad de La Plata en el mismo período temporal. En 2001, la matrícula inicial de la educación primaria de adultos fue de 3.257 alumnos y en 2010 se inscribieron 5.810. En cambio, la matrícula final revela la misma tendencia que para el total provincial: en 2001 correspondía a 3.043 alumnos que terminaron su año escolar y en 2010 lo hicieron 4.905. En cambio, en 2002 y 2009, en la ciudad, las distancias entre la matrícula inicial y la final se acercan considerablemente (ver gráfico 2).⁵

A partir de estos señalamientos cuantitativos, se pueden esbozar una suma de consideraciones que operen a modo de conjeturas para la producción de líneas de trabajo en este campo. Una de ellas consiste en observar una potencial recuperación de la acción del Estado para captar a un sector de la población que no terminó su educación primaria. Pero, al mismo tiempo que crece el número de alumnos –en términos generales– que retornan a la escuela, son insuficientes las acciones político-educativas para reducir la cantidad de sujetos que se ven obligados, por las circunstancias sociales, a abandonar sus estudios primarios. En la misma línea, tampoco debe dejar de descartarse, en las razones de este abandono del año escolar, el incremento en

los últimos años del empleo (sobre todo el trabajo informal o en negro) en ciertas zonas urbanas, a partir de una recuperación del crecimiento económico que tuvo el país. Los trabajos estacionales y temporarios son uno de los factores para que las alumnas y los alumnos en La Plata mejoren sus condiciones económicas, pero abandonen sus estudios.

Si bien es imposible efectuar un análisis de la totalidad del campo únicamente desde la diferencia entre la matrícula inicial y la matrícula final, de todas maneras se constituye en un dato importante para señalar la deuda pendiente en materia de educación que existe con los sectores más postergados. Aunque también habrá que indagar en la existencia o no de razones culturales que llevan a los sujetos a establecer vínculos más laxos con las instituciones educativas, menos atados a los contratos escolares y más cercanos a las tácticas de los cazadores furtivos (De Certau, 1996).

Por otra parte, ¿a partir de qué momento se puede considerar a un sujeto en condiciones de poder ingresar en la educación primaria de adultos? El Estado provincial sostiene que los alumnos mayores de 16 años pueden concurrir a los Centros de Educación de Adultos, de acuerdo con sus resoluciones (documentos administrativos).⁶ También es posible encontrar en las aulas jóvenes que tengan una edad menor a la estipulada por las políticas educativas, quienes ingresan a los establecimientos gracias a diversos mecanismos de admisión.

En este sentido, si se observan los datos de las edades que componen la matrícula de la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires, encontramos

que el mayor universo de alumnos está concentrado en la franja etaria de los 16 y 17 años para el período comprendido entre el 2002-2010. Luego, en orden de importancia, continúa el grupo de sujetos cuyas edades oscilan entre los 20 y los 24 años (ver gráfico 3). En cambio, la tendencia es diferente para la ciudad de La Plata. En el mismo período temporal, la mayor concentración de alumnos se encuentra en el segmento establecido entre los 20 y los 24 años, seguido por los grupos de 17 y 16, respectivamente (ver gráfico 4).

Estos elementos informativos señalan que hay un número importante de sujetos que no finalizaron sus estudios primarios y para los cuales será imprescindible llevar a cabo políticas que garanticen diversas modalidades, para que puedan culminar su educación primaria. Lejos de constituirse en un grupo invisible, se trata de un número considerable que aumenta con los años y que desmantela el relato que los medios efectúan sobre esta temática. Al menos por el momento, en las cifras oficiales no parecen existir indicios que establezcan señales que decae el número de los alumnos de la educación primaria de jóvenes y adultos, como también de aquellos que comienzan el ciclo lectivo, pero que no lo terminen. En definitiva, un caso puede ser visible en la lógica narrativa de los medios pero las cantidades indican que no es el único, más bien se trata de un proceso social que es preciso revertir.

Si bien las cifras nunca hablan por sí solas, por lo pronto nos entregan la oportunidad de cuestionar el discurso romántico asociado a la educación de adultos. El primer aspecto a considerar radica en que el

sujeto destinatario de esta modalidad de educación ya no es exclusivamente el adulto analfabeto, sino que el grueso de la matrícula está compuesta por jóvenes que fueron excluidos de las instituciones educativas. Las narrativas asociadas al esfuerzo y al deseo de superación –tan caras al retrato audiovisual–, por ejemplo, tendrán que ser leídas desde otras tramas simbólicas, que distan de las consideradas como deseables por las instituciones educativas. Aquí se hace carne la individualización de la desigualdad social (Beck, 2006), un claro proceso de expulsión gestado en las macroestrategias neoliberales.

El otro aspecto que termina por sepultar la falacia del relato mediático, de sus construcciones imaginarias, se ciñe en la progresiva matrícula que año tras año se observa en los registros provinciales y de la ciudad de La Plata. Los hombres y las mujeres que van a la escuela están lejos de tornarse un **cuero invisible**, hay muchos más **seres invisibles** que están presentes en cada uno de los espacios sociales a los cuales el Estado todavía no ha podido penetrar con sus interpellaciones. Sabemos que todo esto, claro, no atiende las referencias a la pertinencia de los saberes que las instituciones educativas tendrían que promover en las alumnas y los alumnos para fomentar mecanismos de participación que tiendan hacia una sociedad más justa: eso pertenece a otro conjunto de discusiones que habrá que generar. Aquí aludimos a la parte más visible de la problemática que es la permanencia y la duración de los vínculos de los sujetos con las instituciones de educación primaria.

Las tradiciones y los sujetos

Las tradiciones para esta problemática intentaban relacionar la

educación de adultos, a principios del siglo XX, con las pretensiones de instalar dispositivos de control. Así es como las perspectivas moralizadoras tendían a proponer una representación esencializada entre el analfabetismo y la pobreza, encarnada en trabajadores peligrosos, a los cuales se tornaba necesario aplicar los mecanismos ortopédicos de la educación, como una forma de instalar la higiene social (Foucault, 2007) en las ciudades argentinas.

En cambio, las tradiciones en la educación popular de adultos deben rastrearse en conexión con las experiencias en la época del surgimiento del proletariado industrial a fines del siglo XIX y a principios del XX. En la Argentina, estas organizaciones son representativas del pensamiento obrero anarquista y socialista de raíces europeas, para las que el acceso al libro, como objeto de la cultura significaba una posibilidad de mayor participación en la sociedad. Además, emergen como un canal de participación política para sectores que no encontraban modalidades de expresión en el ámbito político de esa época. Estas organizaciones también representan instancias de socialización política y de educación de adultos, especialmente para el obrero autodidacta, y se acompañan de otras expresiones de luchas obreras contestatarias como las huelgas, la organización en gremios y en sindicatos, la edificación de federaciones obreras, entre otras (Sirvent, 2008: 52).

El auge de estas organizaciones se dio en las décadas de 1920, 1930, hasta los años 1940. Si bien manifestaron un retroceso en los años siguientes, aparecieron de nuevo en las décadas de 1960 y 1970 como expresiones del movimiento popular, que luego fueron salvajemente reprimidas en la dictadura militar.

En esa época histórica, estos discursos acerca de la educación popular de adultos adquirieron una mayor densidad conceptual y política en el marco de los procesos de participación en los contextos latinoamericanos.

En los años sesenta se originó un proceso que dio lugar a variadas iniciativas de alfabetización y educación de adultos en los diversos contextos históricos del continente latinoamericano. La educación primaria de adultos, en este escenario, resguardaba un fuerte componente político de incrementar las formas de participación pública de sectores relegados de las sociedades, ya sea o no, en el marco de movimientos sociales/ campesinos comprometidos con la autonomía de las naciones latinoamericanas. Quizá la principal característica común de estas experiencias consiste en que buscaban interpellar al adulto que se estaba alfabetizando como sujeto negador del capitalismo.

En la actualidad, ¿a qué sujeto busca interpellar la educación primaria de jóvenes y adultos? Por lo pronto, según las cifras que se presentaron, dista notoriamente del obrero asalariado inmigrante, del trabajador campesino y/o del migrante rural que sufrió las reconversiones del capitalismo en la superación de un nuevo ciclo de industrialización. Aún así, estos sujetos no tienen que ser descartados como potenciales destinatarios de acciones educativas que conlleven la finalización de los estudios primarios, sino que es preciso evitar su exclusividad como los receptores de las políticas estatales. Según planteamos, la matrícula de la educación de adultos está compuesta por jóvenes que fueron “pateados” de la escuela cuando estaban transitando por ella.

Si atendemos a las edades, se puede inferir que en el pleno apo-

geo de las políticas neoliberales, en nuestro país, es cuando se produce la ruptura de los trayectos biográficos escolares de un número creciente de jóvenes. Por el momento, es imposible aludir al quiebre de los lazos vinculares del sujeto joven con las instituciones educativas, porque en numerosos testimonios ellos manifestaron que iban a la escuela para visitar y saludar a sus antiguos compañeros, con quienes mantenían relaciones de amistad en otros contextos. Pero aquí se encuentra el núcleo de la transformación del Estado, que pasó de un modelo social de inclusión (también válido para los mandatos de la escuela moderna) hacia un Estado excluyente de justicia criminal o de control de la delincuencia. Este juego de las instituciones educativas que, en lugar de realizar los esfuerzos y diseñar las estrategias para interpelar a los jóvenes, prefieren trazar un límite entre ellos y un nosotros rígido; límite que opera como una “membrana asimétrica” que permite la salida pero protege contra los elementos indeseados del otro lado (Bauman, 2006: 90). En esta tensión, acontece el traslado de jóvenes alumnos de la educación primaria al último reducto institucional para terminar con sus estudios: la nocturna, con toda la carga de estigma que todavía opera en fuertes representaciones hegemónicas de lo educativo. En otros tiempos, la noche era para que estudien quienes trabajaban, ahora se convirtió en el escenario para aquellos que no se adaptan a los dispositivos escolarizadores, los incorregibles, que algunos de ellos –por si fuera poco–, además, tienen la obligación de trabajar.

Las biografías

Los discursos tradicionales de la educación primaria de jóvenes y adultos instalan la representación de un sujeto analfabeto que concurrir por primera vez a la escuela sin saber leer ni escribir. En todo caso, para ser más preciso, refieren a un adulto que por diversas circunstancias abandonó su trayecto escolar en los años iniciales de la primaria. Sin embargo, los datos concretos afirman que los jóvenes tuvieron un acercamiento a la educación primaria, es más, muchos de ellos dejaron en los últimos años y se acercaron hasta los Centros de Educación de Adultos (CEA) –en cualquiera de sus formas institucionales– para terminar con sus estudios.

Los testimonios de los jóvenes designan un conjunto de razones por las cuales tuvieron que abandonar la escuela primaria. A continuación, esbozaremos las más recurrentes en las entrevistas efectuadas, para dar una breve impresión acerca de las transformaciones en el plano cultural que está atravesando la educación primaria de adultos.

Razones familiares: “Mis viejos me dejaban a mi hermano para que lo cuide”; “tuve que salir a trabajar [en el carro] para ayudar en mi casa”; “faltaba mucho, como mis viejos no me insistían, dejé de ir y listo”; “quedé embarazada”; “tuve que cuidar a mis hijos”, entre otras.

Razones educativas: “Había una profesora que no me tragaba y yo a ella”; “la directora no me pasaba”; “me hacían callar todo el tiempo y yo eso no me lo bancaba y contestaba”; “teníamos muchos profesores”; “no

me gustaba que se peleaban todo el tiempo [por los compañeros] y te obligaban a ponerte de un lado o de otro”; “me llevé muchas materias”; “me peleé con un compañero y dejé de ir”, entre otras.

La problemática que venimos analizando nunca puede ser desmenuzada a partir de una razón exclusiva que opere como un significante que reduzca su complejidad. Sin ubicarnos en esta posición, señalamos este conjunto de enunciaciones para brindar una idea aproximada a las construcciones subjetivas que los jóvenes hacen de sus biografías escolares trunca. La subjetividad, entendida como la articulación entre lenguaje y experiencia (McLaren, 1998), construye un soporte de representaciones que permiten significar la vivencia. En este caso, varias de las afirmaciones transcritas adhieren a los posicionamientos reduccionistas, que sindicán la potencial culpabilidad del joven de abandonar sus estudios primarios. Más opaca se vuelve esta representación subjetiva cuando se ahonda en la temática y los mismos sujetos parecen avalar que los motivos acerca de por qué abandonaron la escuela primaria son de su exclusiva responsabilidad. La internalización de las maniobras hegemónicas en los propios jóvenes de estas causas, ahora experimentadas como propias, revela la ardua tarea que será necesario realizar para instalar una modificación de sus prácticas que generen formas de participación en la vida pública.

La sincronía entre aquello que podemos ordenar conceptualmente en razones familiares y razones educativas son emergentes del pro-

ceso económico-político-cultural que desarticuló el tejido social en nuestro país, y llevó a los sujetos a culpabilizarse de su pauperización y la posterior obtención del excedente de angustia (Bauman, 2006: 89). Los sentidos que los jóvenes toman de sus experiencias, actualizados con otros almacenados en las tradiciones colectivas o que fueron tomados del acervo social de conocimiento (Berger y Luckmann, 1997: 30), llevan a que estos **yo juveniles** lean su interrumpida biografía escolar como la manifestación de un fracaso individual y estigmatizador de su propia **incompetencia**.

En este retorno a la educación formal, las representaciones hegemónicas acerca de la escolarización persisten en los imaginarios de los jóvenes. Sostienen que concurren a la escuela para ser alguien en la vida, para progresar y no estancarse, y así reafirman –con notorias contradicciones– algunas de las principales características que el proyecto de la Modernidad le asignó a la escuela: el disciplinamiento de la vida cotidiana para pasar del estado de la naturaleza a la sociedad (Huergo y Fernández, 2000: 90-108). De todas maneras, los alumnos y las alumnas de la educación primaria de jóvenes y adultos le asignan un papel fundamental a la lectura, pero no valoran de la misma forma a la escritura –y lo dicen abiertamente– porque, en gran número, resuelven sus tareas desde la oralidad o con breves y proliferas anotaciones en sus carpetas, luego de observar lo escrito por el o la docente a cargo del curso. Uno de los aspectos para profundizar se encuentra en esta condensación, en especial para indagar si existe una retracción hacia modalidades de representaciones subjetivas premodernas o, si bien, es necesario encontrar otras estrategias de interpelación para los sujetos en las instituciones educativas.

Por su parte, los docentes se encuentran en un terreno sumamente complejo donde las certezas edificadas en sus instancias de formación se tornan débiles o laxas ante los requerimientos que las alumnas y los alumnos puedan realizarles. En algunos espacios y con ciertos sujetos, las operaciones utilizadas para generar procesos educativos carecen de momentos de reconocimiento y apropiación subjetiva que puedan brindar identificaciones duraderas de los jóvenes con las escuelas. Aquellos docentes que tienen una concepción de la educación popular de adultos buscan evitar transformar el espacio educativo en un dispositivo que expulse a los jóvenes de la última posibilidad –literalmente– de finalizar sus estudios primarios.

Tampoco puede excluirse a los referentes educativos del empobrecimiento que afectó a toda la sociedad, además de la valoración institucional y política de todas las instancias que apuntaron a la desmovilización y a la apatía. A lo anterior se tienen que sumar las problemáticas complejas que atraviesan a los jóvenes, que ocasionan un **desborde subjetivo** en los alumnos y donde los agentes institucionales educativos se encuentran huérfanos de las herramientas teórico-conceptuales para afrontarlas.

En efecto, en algunos docentes se da una instancia que podemos denominar, esquemáticamente, como el miedo a la biografía y al relato descarnado que los alumnos hagan de ella, exponiéndose sin tapujos ante la mirada de un otro extraño. Como no pueden ofrecer una mínima certeza frente a cuestiones sociales que requerirían de un esfuerzo estatal gigantesco, refugian sus estrategias en las operaciones de infantilización del adulto (o joven). Se continúa con líneas de trabajo que

instalan momentos de dependencia del sujeto respecto del referente educativo, a pesar del potencial de las vivencias (¿premodernas, posmodernas?) que podrían volcarse en discursos formativos que sean interpeladores para los alumnos. Con esa clase de mecanismos bienintencionados, estos docentes ofrecen protección/ seguridad a cambio de sumisión (Maffesoli, 2005: 22) y, sin al menos representarse su condición desarreglada y popular –lo mismo se puede afirmar de los organismos institucionales pertinentes–, llevan a considerar a la educación primaria de jóvenes y adultos como una política compensatoria más.

El aula/ la sociedad

El espacio social se organiza mediante un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, “definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden” (Bourdieu, 2005: 30). La propiedad de la distinción, que es inherente a la constitución del espacio, además evidencia una de las tantas disposiciones físicas que se practican en los ámbitos de la educación primaria de adultos. Los alumnos se ubican en pequeños grupos, se sientan todos juntos alrededor de las mesas o los bancos, según el mobiliario con el que cuentan. En aquellos lugares donde la matrícula es alta, se repite la misma forma de organización pero en mayor cantidad de grupos.

En varios establecimientos, los jóvenes asisten junto con sus familiares –en general, con hermanos, aunque también es factible que en algunos establecimientos lo hagan con sus madres–. Afirman que entre ellos se conocían “de vista” en el barrio, pero que empezaron a hacerse

amigos luego de concurrir todos los días de clase, y que antes de esto ni siquiera se saludaban. Inclusive, algunos de los jóvenes pasaron del desconocimiento hacia el noviazgo con su compañera/o. La puerta de la escuela se convirtió en el punto de encuentro con sus compañeros para saludarse o contarse algo antes de comenzar con la clase propiamente dicha. Inclusive, la misma práctica se reproduce en las organizaciones sociales, donde el peso de la arquitectura disciplinadora pareciera estar en los imaginarios escolarizados de los jóvenes, antes que en la disposición estructural del espacio. De la misma forma, persisten en esto aun cuando los propios docentes no ofrecen resistencias a que las prácticas, que acontecen en los umbrales, se realicen en el interior del salón: el afuera, para ellos, todavía resulta esquivo a la escolarización.

En la mayoría de los CEA que funcionan en organizaciones sociales, mientras se desarrollan las propuestas áulicas, por ejemplo la exposición del docente o la resolución escrita de una actividad, los alumnos pueden tomar mate o comer alguna galletita que alguien haya traído para la ocasión. Asimismo, es frecuente que pongan música almacenada en el celular de un compañero que lo ubicó sobre la mesa para que lo escuchen todos cuando hacen sus actividades. También los alumnos solicitan sus propios tiempos de recreo, cuando sienten que el esfuerzo realizado lo amerita, como también para fumar un cigarrillo. Por su parte, las alumnas que tienen bebés pueden llevarlos con ellas mientras están en clases e interrumpir sus tareas para atenderlos.

De acuerdo con lo expuesto, en especial para la educación primaria

de jóvenes y adultos, se puede inferir la necesidad de construir un espacio amable, cálido, que tome los argumentos afectivos de la retórica de la vida social (Maffesoli, 1997: 160). Lo sensible vuelve al espacio público para hacer teatrales las relaciones sociales, originando así una nueva forma de vincularse con las instituciones, más próximas a lo pasional que a la primacía de los contratos sociales. En nuestro caso, se trata de las exigencias que los jóvenes, desde sus propias subjetividades, le realizan a una institución educativa, antes que responder a sus interpelaciones producidas por las maquinarias de la escolarización.

Estas peticiones contienen mucho de irracionales, con significaciones muy disímiles en su interior, o manifestadas por sujetos antagónicos, y revela un vínculo social que ya no es más utilitario o pragmático. Maffesoli afirma que se trata de agregaciones próximas al tribalismo, que promueven a una ética estética donde los fundamentos son el experimentar colectivamente y sentir al unísono (Maffesoli, 1997: 184). De ahí, la necesidad de los jóvenes de convertir al espacio institucional educativo en un escenario plagado de afectos, amistades, de sentirse bien estando juntos y compartir los significados míticos de las relaciones intersubjetivas que comenzaron ahí, ya sea en la puerta de la escuela o del comedor, en el saludo del barrio o en las salidas a bailar. Lo anterior es lo que hace lo *piola* del lugar, de los docentes y de los compañeros, como una instancia social más donde acontecen rituales que son más vividos que concientizados, experimentados antes que verbalizados, que otorgan densidad a la existencia individual y social (Maffesoli, 1997:

237). En la metáfora de lo *piola*, se condensa la sociabilidad de la Educación General Básica de Jóvenes y Adultos (EGBJA) y los CEA.

En el interior de los ámbitos educativos que venimos observando, en las prácticas de los jóvenes (y también de los adultos) hay un énfasis en la dimensión comunitaria de lo social. Dentro de ese marco de relaciones intersubjetivas, se originan redes de solidaridades no funcionales que apuntan a un compartir estando juntos los diferentes procesos educativos que vivencian los sujetos. Estas redes casi nada tienen que ver con rasgos utilitarios o pragmáticos, tampoco se podrían encuadrar en el discurso del compañerismo áulico, tan propicio a los sentidos que se anhelan instituir desde la educación para lo políticamente correcto. Habría que profundizar si se tratan de relaciones de complicidad que tienden a buscar las múltiples formas de experimentar con otros, sea para el goce o la angustia, con la certeza de que en el exceso se esconde una forma de descubrimiento del mundo. Los jóvenes “saben” que en ese exceso, o en su búsqueda, hay un proceso educativo que los forma casi (¿mucho más?) como una institución.

Acaso estas búsquedas, que no corren por los trayectos pensados por la Modernidad, ni por la maquinaria disciplinadora de la escolarización, no intenten suplantar el principio del placer por el principio de la realidad (Marcuse, 1983). Quizá se trate de hacerlos convivir en un todo social que se encuentre más allá de los relaciones contractuales que los sujetos deberían, de acuerdo con las prácticas instituidas, guardar con las instituciones. En esas pujas, las alumnas y los alumnos

contraponen la dinámica de la vivencia instituyente, con la intuición de que los saberes necesarios para la vida están en la escuela y también se encuentran en otros ámbitos sociales (“lo que te enseña la calle, no te lo enseña la escuela o la universidad”; “yo tengo calle”). Si bien aquí se puede reconocer un atisbo de rechazo a lo educativo formal, con elementos que son poco válidos para desempeñarse en la cotidianidad y que ayudaría a posiciones que atenten contra la educación pública, también revelan la incapacidad de encontrar las estrategias formativas para otorgar instancias de reflexión sobre las prácticas cotidianas que atraviesan a los sujetos. La comunidad, la calle podemos afirmar, es un espacio educativo (Taborda, 1951; Huergo, 2005) y los jóvenes –quienes sí tienen una biografía en instituciones educativas, trunca, recortada, pero que todavía opera en sus memorias– parecen reclamar la necesidad de desmenuzar los saberes de la calle en la escuela.

Los resguardos a la incorporación de los saber-hacer de la calle tendrían que esquivar las pretensiones de lo instituido, para ajustarlos a la transmisión del legado cultural socialmente aceptado. Esta línea solo reforzaría el dispositivo escolar moderno, adaptando las nuevas formas de la barbarie para que luego se transformen en una manifestación de la civilización. El esfuerzo para problematizar estos saber-hacer consiste en hacer evidentes las maniobras de la hegemonía, para continuar con la estigmatización de estos sujetos, que internalizan el discurso del otro y lo toman como propio. Aunque establecen distinciones por concurrir a la escuela, igual aceptan la negación de su ser impuesta desde el poder: “Nosotros somos los mugrientos de acá, pero no los chorros”; “[cuando vemos a

un chico con capucha] cruzamos de vereda porque puede ser un chorro y ahora te matan por un peso”; “todos tenemos un gen que dice que nuestra historia está escrita”. En esta dirección, el camino es largo para recuperar la densidad de la palabra en los sujetos que los lleve a leer y escribir su propio mundo (Freire, 1991).

En otro orden, desde el plano de las políticas educativas estatales, un aspecto que tiene que ser atendido es el mecanismo de distinción que los jóvenes realizan desde el consumo de bienes culturales. Los testimonios de algunos docentes indican, desde su percepción, que un número atendible de alumnos no continúa en instituciones de educación secundaria porque carecen de la vestimenta que ellos consideran adecuadas en relación con las de sus compañeros. Ésa sería una de las razones principales, junto con la distancia geográfica, como se puede creer, que impacta en la trayectoria escolar de algunos jóvenes que terminan su educación primaria en los CEA en la periferia de La Plata. Estos patrones estéticos y de consumo, que juegan un papel fundamental en la constitución de identificaciones (Reguillo, 2005: 112), pueden abrir grietas en los procesos educativos, como también generar antagonismos insalvables con un par, que impidan la finalización de todo su recorrido por la educación del Estado.

Para finalizar, serán necesarios trabajos que profundicen en la construcción de la subjetividad del alumno que está terminando sus estudios en la educación primaria de adultos. Estos recorridos, que apuntan a una producción de conocimiento, también deberán proyectar estrategias de intervención, desde comunicación/educación, para un sujeto que vive en un contexto de múltiples

pobrezas (Sirvent, 2008) y que se encuentra en un territorio diferente al que diseñaron las tradiciones en la materia. Los cambios que atraviesa el contexto latinoamericano nos obligan a restituir densidad teórica, conceptual, metodológica y política a la educación de jóvenes y adultos, para instalar modalidades de participación que ansíen un proyecto político de transformación.

Matrícula de Educación de Adultos de la Provincia (2001-2010)



GRÁFICO 1. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

Matrícula de Educación de Adultos de La Plata (2001-2010)

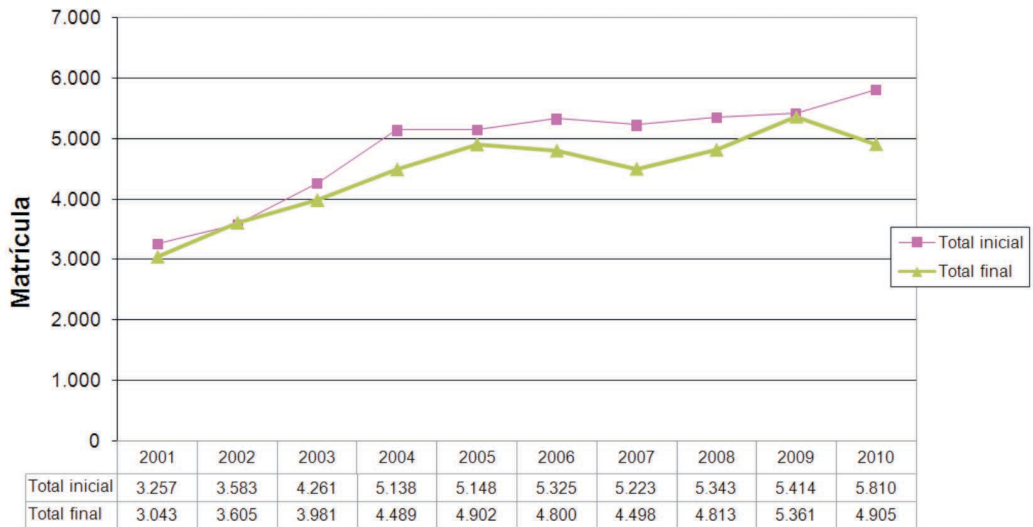


GRÁFICO 2. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

Total de alumnos por edades. Provincia (2002-2010)

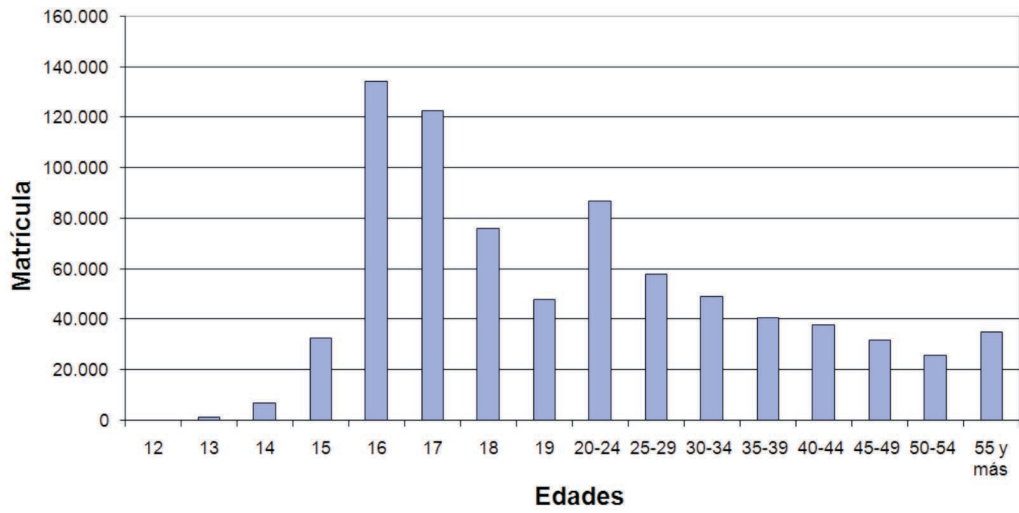


GRÁFICO 3. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

Total de alumnos por edades. La Plata (2002-2010)

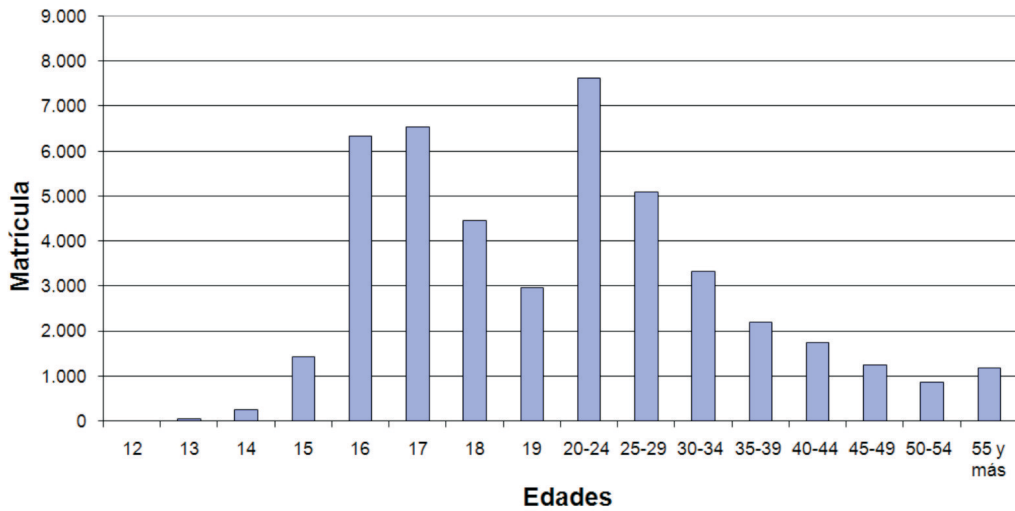


GRÁFICO 4. Fuente: Departamento de Procesamiento de Datos/ DGCyE

Notas

1 Una versión preliminar de este artículo fue presentado en el “1° Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales”, organizado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP en 2009. Esta presentación que retomamos aquí también contribuyó a la realización de mi tesis de Maestría en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales, cuyo título es “La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/educación”.

2 Insistimos en afirmar que estos argumentos evitan aludir al incremento real y concreto de los capitales culturales (Bourdieu, 2005) de los sujetos que concurren a la educación primaria de jóvenes y adultos, sino que se trata de proponer un posicionamiento crítico de los modos de relato que los medios de comunicación proponen para este tipo de problemáticas. Aunque suene evidente: las prácticas culturales/ educativas transitan un carril totalmente diferente de la narración que las industrias culturales hagan de ellas, y por lo tanto son materia de diversos análisis.

3 *Tiempo Argentino*. “El analfabetismo descendió al 1,9%”, Buenos Aires, 10 de septiembre de 2011. *Página/12*. “Un nuevo paso contra el analfabetismo”, Buenos Aires, 10 de septiembre de 2011.

4 Estos datos son suministrados por el Departamento de Procesamiento de datos que pertenece a la Dirección de Información y Estadística. Se los puede consultar en el portal en Internet de la DGcYE (www.abc.gov.ar). Para este trabajo fueron considerados los indicadores de matrícula inicial y matrícula final, que pueden brindar una noción de la cantidad de sujetos que concurren a los establecimientos educativos de adultos, como así también de aquellos que no terminan el año en ese lugar. Específicamente, se trata de quienes concurren a los Centros de Educación

de Adultos (CEA) y las Escuelas de Educación General Básica de Jóvenes y Adultos (EGBJA) para completar el trayecto de 1° a 9° año que reglamentaba la Ley 24.195/93.

5 Como una observación complementaria de la temática que venimos trabajando, se encuentra la compleja cuestión de la información estatal en torno de la educación de adultos. Sin embargo, en la alfabetización y la educación de los mayores estos dilemas se mantienen como una constante a lo largo de los diferentes procesos históricos continentales. Las diferencias entre las cifras de la educación de adultos, en ocasiones, pudieron estar envueltas en las luchas interburocráticas de algunos programas por la apropiación de los recursos del gobierno, o bien ser utilizadas como un elemento a favor dentro de ciertos procesos preelectorales (Torres, 1993: 87). En palabras de Carlos Torres: “La inflación y la distorsión de los datos de la educación de adultos tal vez sea más la norma que la excepción (Torres, 1993: 87). En este trabajo, la problemática de la credibilidad de las cifras no está ubicada en el centro de la escena de las preocupaciones de investigación, más bien los aspectos cuantitativos señalan las tendencias de las prácticas de los sujetos, relevadas en el trabajo de campo.

6 Nos referimos a la Resolución N° 68/87 de la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional, DGcYE.

Bibliografía

- BAUMAN, Zygmunt (2006). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Buenos Aires, Paidós.
- BECK, Ulrich (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, México DF, Paidós.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México DF, Siglo XXI.
- BRUSILOVSKY, Silvia (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992). *Análisis de discurso y educación*, México DF, Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, DIE 26.
- DE CERTEAU, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer*, México DF, UIA.
- FOUCAULT, Michel (2007). *Los anormales*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (1991). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, México DF, Siglo XXI.
- HUERGO, Jorge y FERNÁNDEZ, María Belén (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/ Intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- HUERGO, Jorge (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/ Educación. Rastros de algunos anclajes político-culturales*, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- CENSO 2001. “Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001” Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), Direcciones Provinciales de Estadísticas, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.indec.mecon.gov.ar/Webcenso/index.asp> [consulta: 12 de diciembre de 2013].
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1986). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, México DF, Siglo XXI.

- MAFFESOLI, Michel (2005). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*, México DF, Fondo de Cultura Económica.
- (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, Paidós, Barcelona.
- MARCUSE, Herbert (1983). *Eros y Civilización*, Madrid, Sarpe.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003). *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.
- MCLAREN, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2005). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.
- SIRVENT, María Teresa (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TABORDA, Saúl (1951). *Investigaciones pedagógicas*, 2 Volúmenes (4 tomos), Ateneo Filosófico de Córdoba.
- TORRES, Carlos Alberto (1993). "Educación de adultos y educación popular en América Latina: consecuencias de un enfoque radical de la educación comparada", en GADOTTI, Moacir y TORRES, Carlos Alberto (comp.). *Educación popular. Crisis y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.