

2

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

Políticas, territorios y desigualdades educativas: prácticas, sentidos y abordajes

Coordinan

Emma Paula Penas y Sebastián Fuentes

Año I - Septiembre 2020 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Asociada**
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Cordinadorxs del Dossier**
Ema Paula Penas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Sebastián Fuentes, CONICET, FLACSO, Universidad Nacional de Tres de Febrero

DOSSIER

POLÍTICAS, TERRITORIOS Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS: PRÁCTICAS, SENTIDOS Y ABORDAJES

COORDINAN: EMA PAULA PENAS Y SEBASTIÁN FUENTES

- **Gomez, S. M.**
Migraciones internacionales en la región latinoamericana. Búsqueda de alternativas para el acceso a la educación de jóvenes que estudian en la Universidad Nacional de Córdoba
International migrations in the Latin American region. Search for alternative access to education for young people studying at the National University of Córdoba
- **Villa, A.**
Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios
Alternative Formal Education: youth, adults and territories
- **Penas, E. P.; Laurente, M. J.**
Desafíos de investigar sobre políticas educativas y extractivismo: desde la alianza estatal empresarial hacia el giro ecoterritorial
Challenges of investigating educational policies and extractivism: from the state business alliance towards the ecoterritorial turn
- **Fuentes, S.**
El territorio y las desigualdades socioeducativas: políticas y prácticas en el campo de la educación superior
The territory and the social-educational inequalities: politics and practices in the field of higher education

EDUCACIÓN FORMAL ALTERNATIVA: JÓVENES, ADULTXS Y TERRITORIOS

Alternative Formal Education: youth, adults and territories

ALICIA VILLA*

Recibido
25|05|20

Aceptado
15|09|20

Dossier

RESUMEN

En el presente trabajo me propongo desarrollar una mirada hacia la educación de jóvenes y adultxs en la provincia de Buenos Aires, Argentina, relacionada con las políticas de terminalidad de estudios secundarios y las formas en que estas políticas se relacionan con la noción de territorio. Particularmente consideraré dichas políticas a la luz de los datos sobre analfabetismo y escolaridad inconclusa que arroja el censo 2010, otras fuentes de datos cuantitativos como la Encuesta Permanente de Hogares del 3er trimestre de 2018 e informes de UNICEF correspondientes a los años 2016 y 2018. Intentaré establecer relaciones entre una oferta educativa territorializada, situada y las posibilidades de revertir en la medida de lo posible, las situaciones de inequidad y desigualdad socieducativa. Para ello propondré el desarrollo de la “educación formal alternativa” en cuanto al carácter de las escuelas, la configuración del campo curricular y la formación de docentes para jóvenes y adultxs.

Palabras clave: jóvenes, adultxs, desigualdades educativas, territorios, alternativa.

* Profesora Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Principal de la CIC (Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires) con lugar de trabajo en el IdIHSC/CONICET/UNLP. Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO, Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, graduada en la UNLP. Correo electrónico: alivilla@mail.com

ABSTRACT

In the present work I propose to develop a look towards the education of young people and adults in the province of Buenos Aires, Argentina, related to the termination policies of secondary education and the ways in which these policies are related to the notion of territory. In particular, I will consider these policies in light of the data on illiteracy and unfinished schooling provided by the 2010 census, other quantitative data sources such as the Permanent Household Survey for the 3rd quarter of 2018 and UNICEF reports 2016 and 2018. I will try to establish relationships between a territorialized, situated educational offer and the possibilities of reversing, to the extent possible, situations of inequity and societal educational inequality. To this end, I will propose the development of “alternative formal education” in terms of the nature of the schools, the configuration of the curricular field and the training of teachers for young people and adults.

Key words: youth, adults, educational inequalities, territories, alternative.

Introducción

En el presente trabajo me propongo desarrollar una mirada hacia la educación de jóvenes y adultxs en la provincia de Buenos Aires, Argentina, relacionada con las políticas de terminalidad de estudios secundarios y las formas en que estas políticas se relacionan con la noción de territorio. Particularmente consideraré dichas políticas a la luz de los datos sobre analfabetismo y escolaridad inconclusa que arroja el censo 2010 y otras fuentes de datos cuantitativos como la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Intentaré establecer relaciones entre una oferta educativa territorializada, situada y las posibilidades de revertir en la medida de lo posible, las situaciones de inequidad y desigualdad socioeducativa en la Argentina contemporánea, particularmente en la provincia de Buenos Aires. En tal sentido, este trabajo dialoga con estudios similares desarrollados en las últimas décadas por Florencia Finnegan (UNIPE), Mónica de la Fare (DINIECE), Lidia Rodríguez (UBA), Silvia Brusilovsky (UNLu), Teresa Sirvent (UBA) y Roberto Elisalde (RIOSAL), entre otrxs.

Como plantea Tiscornia (2015) el concepto de territorio se “puso de moda” al calor de las políticas educativas desarrolladas a partir de la sanción de la Ley 26.206 (Ley de Educación Nacional) en un intento por reconocer el derecho a la educación de las comunidades y sus ciudadanxs. Desde el Ministerio de Educación Nacional y los sucedáneos provinciales, todos desarrollaron áreas de gestión territorial, direcciones o programas socioeducativos tendientes a fortalecer el territorio.

La citada Ley no menciona el término territorio en su texto. Más bien parece adoptar otros como comunidad (consignado 17 veces), comunitario/a (11 veces) y algunos más específicos como el barrio. En términos de gestión y aplicación de la Ley, el término se impuso rápidamente resultando un significativo imposible de eludir respecto de los impactos que se esperaba, lograra la mencionada Ley y sus disposiciones específicas. Sobre todo, el término se asoció a otros como inclusión educativa, derecho a la educación, desigualdad, inclusión, etc. Además, puede observarse en los organigramas de algunas de las carteras de educación provinciales que se estructuraron áreas de Gestión Territorial, las mismas cumpliendo las funciones relacionadas directamente con las escuelas, sus relaciones con los municipios, su infraestructura, la provisión de servicios como transporte, comedores, programas de definición

local¹, etc. En estas áreas se desempeñan lxs funcionarixs regionales y distritales que forman parte del entramado político-local de la micro-gestión de la educación.

Por otra parte, me interesa dar una discusión conceptual respecto del significante territorio, más allá de los aspectos constatables en leyes y disposiciones del sistema tanto nacional como provincial. Asumo que se trata de un concepto polifónico, que permite acepciones mucho más abarcadoras de las que tradicionalmente han dado la geografía, la demografía o las teorías del Estado. Y por lo tanto merece considerarse una categoría “en desarrollo” desde el campo de la investigación en educación.

El territorio refiere al lugar donde “ponemos los pies”, pero también puede ser definido como una red de relaciones sociales, personas, relatos, proyectos y vidas. Es un conjunto organizado de actores relacionados entre sí (Villa, 2019). El territorio es un lugar en común, compartido, donde se representa la perspectiva de los modos de vida de quienes lo habitan (Sassen, 2010) una trama cultural que sostiene personas, instituciones e historias enredadas en una ubicación geográfica determinada. Siguiendo a Sassen, el territorio es mucho más que espacio, es una construcción social que expresa relaciones entre diferentes sectores (Estado, tercer sector, sector productivo, de servicios) instituciones (municipios, escuelas, hospitales, bancos, etc.) y actores sociales. Un conjunto organizado de actores y recursos que interactúan dialécticamente en una realidad "construida" a partir de procesos complejos que involucran interacciones sociales, dimensiones institucionales y culturales y relaciones de poder (Radonich, 2004). Los territorios son totalidades que al tiempo que resaltan singularidades, focalizan los significados propios construidos por la experiencia vivida por la población. Así, el territorio dotado de significado permite comprender cómo pueden coexistir sentidos y posiciones diferentes. El espacio social territorial, entonces es configurado a partir de la interacción diacrónica de procesos endógenos y exógenos y del accionar diferencial de los sujetos sociales. Es una realidad en permanente movimiento de territorialización, donde se conjugan procesos de apropiación y dominio, de subordinación y de resistencias activas que desarrollan los grupos sociales en un contexto determinado.

Retomando a Tiscornia (2015) territorio es ante todo una categoría política que permite entender tramas sociales en espacios urbanos más amplios. En tanto espacio, el territorio no tiene existencia por fuera de la historia, la forma y el carácter que le imprimen quienes lo habitan

¹ Ver, por ejemplo, organigrama de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, disponible en: http://www.abc.gov.ar/gestion_territorial (Consulta 13 de mayo de 2020).

y, por ende, será objeto de disputas (de dominación, de exclusión, de supremacía) pero también de parentesco, vecindad, trabajo en determinadas condiciones materiales.

El territorio puede implicar diferentes escalas (nación, ciudad, barrio) pero también diferentes procesos (de expropiación, de apropiación, de extracción, de modificación, de reivindicación). Este reconocimiento de escalas y procesos permite hablar de formas de intervención sobre el territorio que pueden adoptar diferentes sentidos: civilizatorias, pacificadoras, ocupacionales, reparatorias. Siguiendo a Merklen (2005), en el territorio se sostienen estrategias colectivas de organización social, se ofrecen soportes a los individuos y a sus familias, transcurren solidaridades locales, intercambios, acciones colectivas y vinculaciones con lo político no exento de tensiones, más o menos organizadas. Retomaré la categoría en el apartado final, para poder desarrollarla pedagógicamente.

La configuración territorial implica también la convivencia entre diferentes entramados institucionales que el Estado y otras organizaciones emplazan en él, no solo de manera geográfica, sino proponiendo relaciones sociales. Escuelas, iglesias, unidades sanitarias, clubes, comisarías, diversas organizaciones forman parte de un guion territorial donde se expresan, en intercambios humanos, disputas sobre cómo educar, cómo sanar, como organizarse, cómo cuidarse. Sin que necesariamente haya acuerdos entre diferentes actores territoriales sobre estos aspectos.

Algunos señalamientos metodológicos

Este trabajo considera resultados de tres procesos de investigación de los cuales he tenido participación. En primer lugar, responde al estudio desarrollado por el equipo de Coordinación del Programa de Finalización de Estudios (Plan FinEs) desde el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, entre los años 2013 y 2015. Dicho equipo dispuso de un área de Sistematización de datos y de experiencias, supuso el relevamiento de la situación educativa de jóvenes y adultos en el país al mismo tiempo que relevó aspectos pedagógicos de la implementación de dicho programa. Sus resultados desembocaron en la publicación del libro *Didáctica y educación popular en la secundaria de jóvenes y adultos. Memorias del FinEs 2* (2019).

En segundo lugar, se consideran aspectos de la investigación desarrollada para el Defensor del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires y la Dirección de Políticas Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), entre los años 2013 y 2014 sobre la implementación del Plan FinEs. Dicha investigación se desarrolló en torno a tres políticas públicas implementadas

entre los años 2007-2014 en la provincia de Buenos Aires en las áreas Educación, Salud y Trabajo, dentro de la cual tuve a cargo el desarrollo del capítulo educación. Esta investigación se presentó, en el informe *Nudos críticos en la política social de la provincia de Buenos Aires*, coordinada por Sarmiento y Bonicatto en el 2014.

Finalmente, se coordina con una tercera investigación que llevo adelante en el marco de la CIC/UNLP acerca de las condiciones sociales y territoriales en las que transcurren procesos de educación comunitaria, tomando como referencia la participación de jóvenes y adultxs en su autoeducación y en el desarrollo de una pedagogía territorial. Dicha investigación supuso un análisis de datos acerca de la escolarización de la referida población, en la provincia de Buenos Aires, preguntando por la situación concreta de las trayectorias educativas de lxs jóvenes y adultxs desde el año 2010 (considerando el último censo nacional) hasta el año 2019.

De ese primer relevamiento presento dos cuestiones en este artículo: un recorrido acerca del uso del significante “territorio” en las políticas educativas implementadas desde la sanción de la Ley 26.206 en el año 2006. Al mismo tiempo, se presentarán los primeros datos cuantitativos sobre la situación educativa de jóvenes y adultxs, centrándonos en aquellos que describen los fenómenos de analfabetismo, escolaridad completa e incompleta, deserción y terminalidad de estudios primarios y secundarios a partir de datos ofrecidos por diferentes fuentes. A los fines de este trabajo se consideraran el Censo 2010, Informes de la UNESCO 2016-2018 y la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC) del segundo semestre de los años 2016 y 2018.

La investigación prevé seguir recopilando datos del Sistema de Información y Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL) de la base Sistema de Información sobre la primera infancia en América Latina (SIPI) para contextualizar las trayectorias educativas de jóvenes y adultxs en un contexto mayor y a más larga data. Se incorporan datos y conclusiones de los informes desarrolladas por el Centro de Investigación y Formación de la República Argentina (CIFRA) y del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) a partir del año 2010.

Finalmente, la triangulación de datos se completará con aquellos elaborados por la Subdirección de Estadísticas de la Dirección de Planeamiento de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires y de las Jefaturas de Inspección Distrital, producidos entre 2016-2018.

Situación de la educación de jóvenes y adultxs en la provincia de Buenos Aires

Tomando la acepción clásica, geopolítica de la palabra territorio, me interesa analizar la configuración desigual del sistema educativo provincial a partir de los datos sobre analfabetismo, sobre edad y deserción escolar que ofrece el censo 2010 y la EPH del tercer trimestre de 2018². Cabe aclarar que la falta de organismos estatales dedicados a la producción actualizada de datos del sistema resulta un inconveniente para la investigación. Dicha falta, no solo obedece a las políticas de desfinanciamiento de la ciencia y la tecnología que se dieron desde 2015 al 2019, sino también a las características de la investigación sobre educación en Argentina que suelen no generar “datos duros” sobre las tendencias del sistema escolar a favor de la investigación cualitativa. La tendencia a la escritura de ensayos en el campo de la educación inhibe la caracterización de las realidades en términos tanto cuantitativos como cualitativos.

Retomando entonces, no se evidencia en nuestro país una cifra significativa de sectores no alfabetizados (Ver cuadro 1) como se revela en otros países de la región. Sin embargo, corresponde afirmar que la escolaridad de baja intensidad (Kessler, 2002) y la abandono permanente son características aún destacadas de nuestro sistema escolar a pesar de las ofertas específicas y de las políticas de terminalidad implementadas³.

Cuadro 1

Población con 10 años y más con analfabetismo, según censo 2010

Jurisdicción	Total	Varones	Mujeres
País	641.828	319.467	322.361
CABA	12.403	53.345	7.059
Gran Buenos Aires	117.225	55.416	61.809
Interior Pcia. de Buenos Aires	61.783	33.289	28.494

Fuente: INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos)

Autoría propia.

En una población mayor a los 10 años, de 33.398.225, la ocurrencia de 641.828 personas analfabetas (1,9%) no representa un porcentaje significativo. No obstante, muestra las dificultades con las que cuenta aún el país para cumplir con la universalidad del nivel primario, más allá de las políticas específicas que se han llevado adelante en un nivel que ha sido por

² Los datos utilizados toman como referencia el informe de UNICEF del año 2018 sobre Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina.

³ En este trabajo mencionaré básicamente dos: los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) para el primer caso y el Plan de Finalización de Estudios (FinES) para el segundo.

excelencia, el paradigma de la obligatoriedad del sistema en todo el territorio nacional. Ahora, si comparo las cifras entre la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Interior de la Provincia y Conurbano bonaerense, observamos que este último representa un territorio donde las desigualdades y la brecha educativa resulta mayor, en coincidencia con otros indicadores.

Sin embargo, al analizar lo que ocurre con la población entre 15 a 17 años (últimas edades de la escolaridad secundaria) con relación a la terminalidad del nivel, observo una situación más preocupante, tal como lo grafica el Cuadro 2.

Cuadro 2

Población entre 15 y 17 años con escolarización incipiente o nula, comparando los censos 2001 y 2010 (en porcentajes)

Jurisdicción	2001			2010		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
	%			%		
Total del país	2,6	3,0	2,1	2,0	2,4	1,6
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	1,0	1,1	0,9	1,0	1,1	1,0
Buenos Aires	1,4	1,6	1,2	1,7	1,9	1,5
24 partidos del Gran Buenos Aires	1,5	1,7	1,3	2,0	2,2	1,8
Interior de la Pcia. de Buenos Aires	1,2	1,4	1,0	1,3	1,5	1,1

Fuente: INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos)
Autoría Propia.

Aunque comparativamente con los datos del Censo 2001 podría decirse que el porcentaje de estudiantes con escolaridad nula disminuyó en el país, los datos de Provincia de Buenos Aires fueron determinantes para la creación de programas de terminalidad tal como el Plan FinEs, implementado en conjunto por las carteras de Educación y Desarrollo Social y con una fuerte articulación con los municipios y con los territorios.

La investigación educativa adeuda aún datos certeros sobre el alcance real de estas y otras iniciativas, aunque en el caso del Plan FinEs se destaca la producción de tesis de grado y posgrado que se viene desarrollado sobre el tema.

Ahora, si en la comparativa de ambos censos se considera al grupo de edad de 25 años o más (Cuadro 3), observo que la situación plantea cabalmente la necesidad de revisar el subsistema de educación de adultxs que pueda dar cuenta de la baja escolarización (sobre todo secundaria) ya sea en instituciones tradicionales o en instancias de educación formal pero alternativa a las ya existentes.

Cuadro 3

Población de 25 años y más con o sin instrucción, con escolarización primaria y secundaria, completa o incompleta, comparando los censos 2001 y 2010 (en porcentajes)

Jurisdicción	Población de 25 y más		Sin instrucción		Primario incompleto		Primario completo		Secundario incompleto		Secundario completo	
	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010	2001	2010
Total País	19.624.792	22.673.152	4,5	2,3	16,5	13,1	31,1	27,5	13,7	13,9	16,1	19,7
Varones	9.245.510	10.691.236	4,2	2,2	16,4	13,3	31,5	28,3	15,5	15,5	15,7	20,0
Mujeres	10.379.282	11.981.916	4,8	2,3	16,6	13,0	30,7	26,7	12,0	12,4	16,4	19,5
CABA	1.892.556	1.967.720	2,0	0,9	4,8	3,6	20,6	14,2	12,2	10,6	23,5	23,7
Varones	816.959	872.303	1,7	0,8	3,8	3,0	17,9	12,6	14,5	12,3	22,5	23,8
Mujeres	1.075.597	1.095.417	2,3	1,0	5,5	4,0	22,6	15,4	10,5	9,2	24,2	23,7
Pcia. Bs. As.	7.773.142	9.020.090	3,9	1,7	14,8	11,8	35,4	30,6	14,3	14,6	15,9	20,7
Varones	3.661.092	4.255.830	3,6	1,6	14,2	11,5	35,7	31,4	16,3	16,4	15,7	21,0
Mujeres	4.112.050	4.764.260	4,2	1,8	15,4	12,0	35,1	29,9	12,5	13,1	16,1	20,4

Fuente: INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos)
Autoría propia.

El cuadro 3 permite observar cómo entre 2001 y 2010 los indicadores de acceso y terminalidad de los niveles primario y secundario mejoraron, de la misma manera que disminuyó el porcentaje de personas sin instrucción alguna. No obstante, si me centro en los datos 2010, respecto de quienes tienen el nivel primario y secundario incompleto, el porcentaje sigue siendo de dos cifras. Queda pendiente relevar quiénes efectivamente se hallaban cursando alguna instancia educativa más o menos formalizada ⁴.

En cuanto a la brecha de acceso y terminalidad de los estudios secundarios, analizando los datos de UNICEF (2018) basados en la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, Argentina) observamos que solo el 32,8% de quienes ingresan culminan la escuela secundaria en el tiempo previsto, porcentaje del cual, en los sectores más empobrecidos, sólo el 13,1% completó el ciclo.

⁴ A las experiencias mencionadas –FinEs, CENS- corresponde sumar los bachilleratos populares como otra instancia territorial que promueve terminalidad secundaria, con un fuerte arraigo en los movimientos sociales y muchas veces, fuertemente en pugna con la educación estatal. Dichos bachilleratos se encuentran en diferente situación de formalización, entendiéndolos a la misma como su reconocimiento por parte del Estado con la consecuente validación de títulos y certificaciones.

La tasa de abandono más alta se observa entre jóvenes de 16 y 18 años, resultando este grupo de edad uno de los históricamente marginados de la cobertura del sistema escolar. Dicha tasa corresponde al 21,7% considerando entonces el rezago y el abandono como los fenómenos más críticos en el mencionado grupo.

Si nos detenemos en lo que ocurre en el transcurso del último año de secundario, aquellxs jóvenes que llevan delante sin rezago la trayectoria teórica (Terigi, 2008) representan el 50% para el grupo de edad entre los 11 y los 18 años. El otro 50% se encuentra entre la repitencia (sobre todo en los dos primeros años del secundario) o el abandono. Esto se agudiza en las familias de menores ingresos y en la población rural.

Según el informe de UNICEF (2016) “Estado de situación de la niñez y de la adolescencia en la Argentina”, el 48% de lxs adolescentes en Argentina son pobres. Veinte puntos porcentuales se corresponden a privaciones severas e indigencia, donde se observa que dichxs jóvenes no han concurrido nunca a la escuela entre los 7 y los 17 años. A lo cual se suma un abandono escolar de varios años y serias dificultades para sostener el retorno a la escuela en cualquiera de las ofertas que presenta la modalidad adultxs.

Por ejemplo, entre lxs jóvenes de 19 a 24 años se observa una reducción de su presencia en el sistema educativo. Las mujeres son las que más permanecen en relación con los varones en una diferencia de más de 10 puntos (48,9% y 38,3% respectivamente) (Ver Cuadro 4).

Cuadro 4

Participación de varones y mujeres entre 15 a 24 años en el sistema educativo

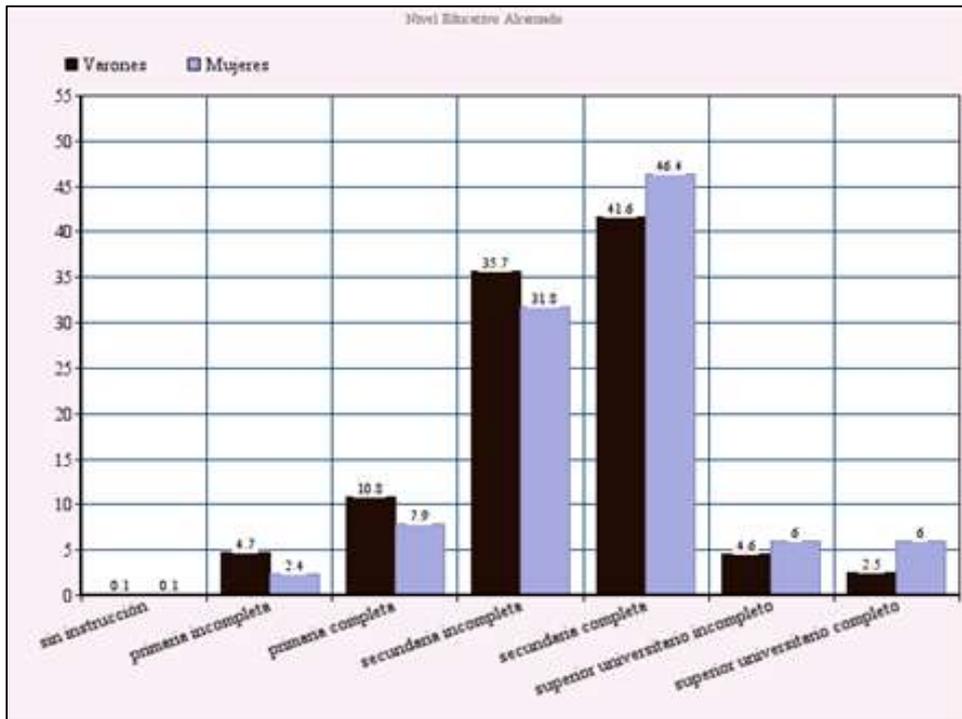
Condición de asistencia escolar	Varones		Mujeres	
	15 a 18	19 a 24	15 a 18	19 a 24
Asiste	82,8%	38,3%	87,6%	48,9%
No Asiste, pero asistió	16,5%	61,5%	12,5%	50,7%
Nunca Asistió	0,7%	0,2%	0,0%	0,4%

Fuente: Informe UNICEF, UNSAM, IELDE, 2018

En 2018, el 35% de los varones y un 31,8% de las mujeres abandonaron la escuela sin terminar el nivel, el 15% de los varones y poco menos del 10% de las mujeres ya había abandonado durante el nivel primario (Gráfico 1).

Gráfico 1

Máximo nivel educativo alcanzado por lxs jóvenes entre 19 y 24 años.



Fuente: EPH. 3° trimestre de 2018

Autoría propia.

Los números que observamos, aún sin su actualización al 2019, nos muestran que la posible población que necesita asistir a la educación de Modalidad Adultos (entre 18 y 25 años) ha aumentado, representados por 10.8% de varones y el 7.9% de mujeres con primaria incompleta, a los que se suman el 35.7% de varones y el 31.8% de mujeres que abandonaron sus estudios medios⁵, datos que coinciden con los niveles de pobreza monetaria y no monetaria que padecen los jóvenes en Argentina, según el mencionado informe de UNESCO. Lo cual confirma, por un lado, que la Escuela de Adultxs sigue siendo, como históricamente se ha afirmado, la secundaria de los pobres. Al mismo tiempo que confirma la ineficacia de la escuela secundaria tradicional para retener a lxs jóvenes de sectores populares en ella a pesar de las políticas de ampliación de la cobertura, de obligatoriedad del nivel y de inclusión educativa.

Pues no solo observamos una divergencia entre la trayectoria teórica unívoca propuesta por la escuela graduada, secuenciada y jerarquizadora del conocimiento y las trayectorias que

⁵ Corresponde aclarar que, en Argentina, la modalidad de educación de jóvenes y adultos ofrece la posibilidad de realizar tanto estudios de nivel primario y como secundario. No obstante, como el nivel que más deserción presenta es el secundario, se multiplican las ofertas en propuestas específicas que se describirán en párrafos siguientes.

pueden sostener lxs jóvenes, sino sobre todo la confirmación de un orden institucional destinado a seleccionar a lxs más capaces y a confinar al resto al fragmento educativo que históricamente le ha sido asignado: la escuela de adultxs.

Por otro lado, otra característica que podemos observar en la modalidad de educación de jóvenes y adultos tiene que ver con la fragmentación y dispersión de la oferta. En el caso de la provincia de Buenos Aires, que es donde centro mis preocupaciones observamos al menos la convivencia de 4 propuestas de educación centradas en la misma población: los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), Secundaria a Distancia (Adultxs 3.0), Secundaria para adultos con Oficios en articulación con formación profesional (esta oferta en revisión en este momento), los Bachilleratos con orientación en salud (CEBAS), Programa de Educación en Contextos de Encierro y tal vez el que contiene más estudiantes en este momento, el Plan FinEs en sus diferentes implementaciones (para quienes adeudan materias, para terminalidad del secundario y para quienes transitan todo el nivel dentro de dicho programa). Podemos considerar también aquella otra oferta relacionada con la gestión social, tal como el movimiento de Bachilleratos Populares, las Escuelas de Fábricas Recuperadas, ofertas educativas que se desarrollan por fuera del Estado, aunque pugnando por el reconocimiento de sus titulaciones, situación que varias de ellas ya han logrado formalizar.

Si revisamos los porcentajes de quienes se hallan con el nivel primario y secundario incompleto, podríamos decir que la proliferación de ofertas obedece a un intento por dar educación a todxs aquellxs sujetxs adultxs que demanden por el acceso a ella. No obstante, podemos afirmar que se revela el fenómeno contrario. No necesariamente una mayor oferta implica la posibilidad de un mayor acceso, sobre todo si el mismo no se encuentra territorializado y su organización, tanto en lo formal como en lo expresivo (Popkewitz, 1984), no acompaña las posibilidades de vida (tanto familiar como laboral) de quienes desean terminar su escolaridad secundaria.

Justamente la territorialización y la pertenencia a la comunidad es lo que ha permitido que el Plan FinEs como los Bachilleratos Populares (y expresiones de estos como los Bachilleratos en Fábricas Recuperadas e incluso los “Bachilleratos Trans”), terminaran teniendo tanto “éxito” en la restitución del derecho a la educación de jóvenes y adultxs de sectores populares y grupos marginados. Se trata no solo de la cercanía o la localización en el barrio, sino en el territorio de vida de lxs sujetxs: sus comunidades, sus lugares de trabajo, sus identificaciones sociales las que permiten acercarse a una escuela con condiciones de hospitalidad diferentes a aquellas inhóspitas por las que ya han pasado.

La existencia de formatos educativos y prácticas de enseñanzas rígidas, selectivas y excluyentes no responden a las particularidades y demandas actuales del nivel secundario. La repitencia, el abandono, la débil articulación entre ciclos educativos sigue afectando a lxs jóvenes más pobres por lo cual ya no puede sostenerse más una organización escolar igual para todxs.

Ampliando el debate, históricamente el nivel secundario tenía una finalidad selectiva en función de la formación de la futura clase dirigente del país. La consolidación del nivel definía un tipo de alumno deseable, por eso restringía tanto el acceso como el posterior egreso en una lógica selectiva y meritocrática, organizada en torno a conocimientos enciclopédicos. Y así permaneció durante siglo y medio. A partir de la obligatoriedad sancionada en la Ley 26.206 esta lógica fundante de la escuela media argentina debe ser revisada. Tal como establece el Ministerio de Educación de la Nación:

Si nuestro objetivo es que todos los jóvenes estén en la escuela aprendiendo, la tradicional noción de “educación de calidad” debe ser puesta en cuestión. Pero como sabemos, no resulta suficiente declamar los principios de una ley para lograr los cambios que allí se ponderan, sino que la escuela secundaria que hoy necesitamos se debe —a sí misma y a la sociedad en general— una revisión comprometida y profunda de los aspectos que la han constituido en sus orígenes y hoy siguen haciendo “marca” (Nuestra Escuela, 2013, p.33).

Las particularidades y demandas actuales del nivel secundario, requieren repensar las prácticas institucionales y pedagógicas en las que se sustentaron las bases de una escuela selectiva que pensó el nivel para aquellos que “estén preparados para transitarlo”. La dinámica de exclusión de la secundaria se sostuvo en las propias lógicas escolares restrictivas. Pero a la luz de los cambios en las culturas juveniles y los nuevos marcos legales, centrados en un proyecto educativo inclusivo, en la educación como derecho (junto a la obligatoriedad) fenómenos como repitencia, la sobreedad y el abandono escolar pasan a ser problemas intrínsecos a la escuela y no responsabilidad de los jóvenes y sus familias. Así, la propia escuela deberá poner en tensión aquellas lógicas institucionales y prácticas pedagógicas que reproducen procesos de exclusión al mismo tiempo que producen al sujeto “desertxr”, que es actualmente acogido por la educación de adultxs.

Como afirman Arroyo y Nóbile, (2015, p. 75) “es en relación con las características de la población destinataria [de las escuelas de reingreso] y, más precisamente, con el diagnóstico de los motivos por los cuales esta población abandonó la escolaridad común (rigidez del régimen académico, repitencia por deuda de asignaturas, poca flexibilidad horaria, exceso de asignaturas

simultáneas, etc.)” que el cumplimiento con la escuela se torna dificultoso. Característica de la población y rigidez del formato tradicional de la secundaria son dos elementos que nos llevan a repensar también el formato que debe adoptar la escuela secundaria en la modalidad adultxs.

En el apartado siguiente, desarrollaré algunas propuestas relacionadas con la mejora de esta situación en términos de políticas de inclusión y de oportunidad de terminalidad.

Conclusiones. Una propuesta de educación formal alternativa

Retomando el primer apartado, desde el punto de vista de la política educativa, el territorio puede ser concebido como un espacio de inscripción de experiencias y trayectorias educacionales donde se experimenta la igualdad, la exclusión, la organización de base y otras formas amplias de politicidad (Casals, 2016).

Pero las experiencias y trayectorias educativas a las que hacemos referencia transcurren de manera desigual en la medida en que nuestra sociedad se ve atravesada por fenómenos de segregación y fragmentación tanto territorial como educativa; donde el acaparamiento de oportunidades por parte de algunos grupos (Tilly, 2000) implica la ausencia de posibilidades para otros, dentro de una dinámica relacional de las desigualdades y de la naturalización de dicha dinámica como organizadora de la experiencia humana a favor de determinados grupos humanos en contra de otros.⁶

Los datos presentados intentan dar cuenta de la desigualdad educativa que afecta particularmente a lxs jóvenes de nuestro país, desigualdades que persistirán en la vida adulta impactando negativamente en las oportunidades laborales y de desarrollo humano de una parte importante de la población en las comunidades en las que se insertan.

La secuencia estadística que trabajamos nos permite afirmar que la baja tasa de escolaridad que observamos en jóvenes y adultxs de sectores populares responde a una temporalidad determinada, no obstante, revelan una dependencia con el pasado y una repetición en el futuro en la medida en que las instituciones, en este caso las educativas, no promuevan cambios radicales en sus órdenes formales y expresivos para incluir a poblaciones ya históricamente marginadas del sistema escolar.

⁶ En *Las desigualdades persistentes*, Tilly (2000) sostiene que las ventajas permanentes generadas para ciertos grupos o personas en el acceso a recursos escasos limita o excluye a otros como una forma de aseguramiento de dichas ventajas. Para el autor la desigualdad es un mecanismo eficiente para que en un sistema se produzca permanentemente la explotación y el acaparamiento de oportunidades de un grupo en desmedro de otro.

El período relevado demuestra tendencias contrapuestas: por un lado, un aumento de las políticas de inclusión cuyos resultados son favorables en pos a una mayor igualdad, pero, por otro lado, se observa que dichas políticas resultan insuficientes para llegar a ciertos sectores de la población adulta y de sus necesidades educativas.

A favor de la inclusión, la tasa neta de escolarización secundaria en el año 2011 fue del 84,4% y sobre todo demuestra incremento de la participación de sectores en el sistema escolar, tal como demostramos en el apartado anterior. Pero la mayor cobertura y el aumento de jóvenes escolarizadxs, se contraponen con el desempeño escolar y el abandono. Como demostramos, la posibilidad de completar la escuela en lxs jóvenes de 18 a 22 años desciende significativamente a pesar del proceso de incorporación masiva operado a partir de los años dos mil. El grado de exclusión social y territorial explican de algún modo la ralentización del cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria, al menos como causa externa a esta. Pero me importa señalar que a medida que el sistema fue incorporando nuevos contingentes de jóvenes, las desigualdades culturales se fueron evidenciando ante la falta de prácticas pedagógicas alternativas para albergarles en las escuelas. El clima educativo de los hogares y el clima educativo de los establecimientos educativos resultan, en muchos casos, mundos inconmensurables de percepciones, interpretaciones y prácticas que han dado como consecuencia, la expulsión de lxs jóvenes y la reafirmación de la escuela con un único modelo de tránsito por la misma.

La organización espacial y horaria, la organización de los contenidos, las prácticas del dictado de clases y de evaluación, la secuenciación y jerarquización de conocimiento, lo que se considera “conocimiento escolar”, la estructuración del trabajo docentes, su posicionamiento, y la concepción del/de la joven estudiante, transcurren en una matriz identitaria del nivel secundario, que no logra percibir aun, los diferentes modos de ser jóvenes y de atravesar la experiencia escolar, a pesar de las políticas de inclusión, de financiamiento educativo y de sostén de las trayectorias implementadas a partir de 2006.

Retomando los datos ofrecidos en el apartado anterior, concluyo que si bien desde la década del 90 ha mejorado el acceso y terminalidad de los niveles primario y secundario (Kessler, 2014) no puedo dejar de advertir que solo 33% de lxs jóvenes logran terminar la escuela en tiempo completo y de ese porcentaje sólo el 13 % corresponde a chicxs de sectores populares. A partir de los 16 años, se observan serias dificultades para retener esta matrícula en la escuela, ya que el 22% abandonará sus estudios, corroborando que, a medida que se avanza en edad,

van desapareciendo los jóvenes en situación de pobreza del paisaje del sistema educativo (UNICEF, 2018).

Los datos presentados en el apartado anterior muestran que aproximadamente que el 35% de los varones y un 31,8% de las mujeres abandonaron la escuela sin terminar el nivel o terminándolo en un tiempo mayor al de la trayectoria prescrita (retomar gráfico 1) Lo cual demuestra que un importante número de ciudadanxs podrían llegar a necesitar del subsistema de educación de adultxs para acceder al derecho a la educación.

Sin considerar otras condiciones que exceden a las políticas educativas y comprometen a otras políticas de inclusión social corresponde preguntarse si además de los factores agregados y el clima educativo de los hogares ¿en qué medida las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las escuelas, la organización del conocimiento y de la vida cotidiana de las mismas, la formación y el trabajo de lxs profesores, las pautas de convivencia que se exigen y las formas de evaluación que se aplican, no son causantes del abandono? ¿En qué medida la escuela secundaria tradicional (en muchos casos poco permeable a los cambios) carece de eficacia simbólica para las subjetividades de miles de jóvenes que a duras penas pasan por sus aulas?

Los datos inducen a pensar que, junto a las leyes educativas, las políticas de cobertura, de inclusión e incluso de descentralización de la oferta, es indispensable implementar alternativas a la organización escolar, sobre todo la que tiene a lxs adultxs como destinatarixs, si el objetivo es restituir a amplios sectores de la población el derecho a acceder a la terminalidad de sus estudios.

Las propuestas educativas para jóvenes y adultxs -a diferencia de las clásicas formas de educación para adultxs, representadas por el imaginario de “la escuela nocturna”- tienen que cumplir con la condición de ser una educación territorializada, esto es, instituciones educativas instaladas en los barrios, localizadas en pequeñas sedes, llevadas adelante en una gestión asociada entre el Estado y organizaciones sociales locales. En tal sentido, como ya afirmara, el Plan FinEs, los Bachilleratos Populares, los de Fábricas Recuperadas han venido cumpliendo esa condición de territorialización.

Va quedando claro que la idea de territorio en el campo educativo actual parece aludir muchas veces a un espacio segregado, periférico, popular, donde se experimenta la vulnerabilidad y la desigualdad en cuanto al acceso pleno a derechos. Espacio estigmatizado y estigmatizador de los sujetos a partir de la constatación de sus lugares de residencia. Un espacio donde habitan aquellos a los que lo social-hegemónico considera “resto”. Pero también es cierto

que la reivindicación del espacio barrial y su resignificación en los actores territoriales convierte al mismo en un espacio denso de intercambios de significados (Geertz, 2003).

El establecimiento de servicios educativos para adultxs debiera tener un formato trashumante, escuelas en continuo movimiento adaptándose a las necesidades de regiones cambiantes, que pueden emplazarse en una zona y mudar a otra conforme las necesidades de las personas. Una escuela que vaya hacia la gente y en ese ir, negocie conocimientos, sentidos, prioridades educativas consensuadas. Pero también dónde establecerse, formas de organización, horarios móviles, delegación de responsabilidades, e incorporación de la escuela a la vida de las personas.

Así como reconocemos la trashumancia como una característica de los establecimientos, la organización del conocimiento debe poner en cuestión la colonialidad de los saberes hegemónicos, el orden ilustrado de las disciplinas científicas, la parcelación, descontextualización y universalización de aquello que pretende ser llamado contenido escolar. El currículum puede entenderse como genérico y estructurarse a partir de núcleos de aprendizaje que representen un mínimo a ser aprendido en términos de igualdad -para garantizar el acceso al trabajo, la ciudadanía plena y otros niveles educativos- para completarse con un máximo de otros que surgen de saberes, intereses y necesidades prioritarios para las comunidades.

Y finalmente, lxs docentes que decidan trabajar con adultxs tienen que tener una formación específica que no asuma la pobreza o la carencia como una condición de inferiorización e infantilización, sino que desarrolle un sentido profundo del respeto -en la acepción que Sennett (2003) da al término⁷ del reconocimiento del otrx adultx como sí mismx, una otredad radical de la cual parta el acto de enseñar. Dicha formación tiene que superar las barreras de las disciplinas, pensando en saberes que partan de una didáctica integrada en núcleos sociales problemáticos más que en lógicas disciplinares y científicas.

Por ello esta educación de adultxs (restitutiva, alternativa y en los márgenes) tiene al territorio como soporte de estrategias colectivas de organización social y pedagógica. Donde los procesos educativos están sostenidos en la solidaridad local, en actores referentes, en recintos

⁷ El autor no da una definición precisa, pero podemos ver que relaciona “el respeto” con una consideración o acción de considerar, y esto tanto en el sentido de ser considerado con alguien, como en el de tomarlo en consideración. Cuando alguien es respetado consigue hacerse considerar, hacerse ver, mostrarse en la esfera pública y ser reconocido como un ser autónomo que ha de ser tenido en cuenta como un alguien que forma parte y es miembro de un mundo común. La falta de respeto consiste en la invisibilización, dejar de ser visto, en el no contar.

no pensados pedagógicamente pero si susceptibles de ser transformados y reapropiados para ello. Donde lo curricular se completa con el universo vocabular (al decir de Paulo Freire) y de significados de lxs adultxs-estudiantes, con una organización espacial y horaria flexible que acompaña las realidades de las personas y con prácticas docentes concebidas como un intercambio de múltiples significados. En tan sentido, la vida cotidiana, el trabajo, la economía popular, el hábitat, la organización popular debieran ser los temas generadores de las situaciones de enseñanza que reconocen saberes socialmente producidos.

Resulta difícil pensar que las desigualdades que demostré con datos censales -datos que son necesarios actualizar y analizar minuciosamente- pueden ser afrontadas con los mismos formatos escolares. Tal vez ese es un gran desafío para la investigación en educación de adultxs: el de generar nuevas preguntas de indagación: ¿cómo acontecen los procesos de aprendizaje de lxs adultxs? ¿Cuáles son los desafíos didácticos para dichos aprendizajes? ¿Cómo se supera la lógica disciplinar en el ordenamiento curricular? ¿Cómo dialogan los saberes escolares con los saberes territoriales? ¿Qué posicionamiento docente requiere unx educador/a de adultxs?

El conocimiento devenido de tales preguntas podría hacer posible la conformación para sujetos adultxs de una educación formal alternativa (Villa, 2014). Formal, en la medida que busca generar mecanismos de reconocimiento, certificación y titulación que conformen el capital cultural institucionalizado de los sujetos. Pero alternativa, en el sentido de significar saberes y sujetos pedagógicos históricamente invisibilizadxs y excluidxs.

El concepto de educación formal alternativa tiene como referencia dos categorías teóricas complementarias: la de “grados de formalización” (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006) y la de “alternativas pedagógicas” (Puiggrós y Gómez-Sollano, 1994).

A partir de la “querrela de los términos” (Villa, 2014) que se ha dado en el terreno educativo respecto de la tripartición del universo educativo en educación formal, no formal e informal, y sobre todo a partir de las críticas al concepto de “educación no formal” como significativa para denominar todo aquello que se desarrolla por fuera del sistema escolar, algunos trabajos coordinados por Sirvent y otras (2006) comenzaron a plantear la idea de grados de formalización considerando:

- 1) la visión global o integral del fenómeno educativo, el continuo de grados de formalización;
- 2) la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta: a) las dimensiones para el análisis de los grados de formalización; b) las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos; c) la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicosocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos. (p.5)

Así, considerando que las experiencias educativas acontecen más allá de la denominada educación formal (en tanto sistema reconocido y acreditado por el Estado) las autoras considerarán que más que crear una taxonomía a priori, cada experiencia educativa debía ser analizada a partir de tres dimensiones: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje. Estas dimensiones podían cruzarse con otros aspectos, tales como la planificación, el financiamiento, los objetivos, las metodologías de enseñanza, los recursos implicados, las formas de evaluación y certificación, etc.

Así, las experiencias educativas se distribuyen según las variaciones en sus características, desde un extremo de mayor formalización hasta otro extremo de menor formalización. Sin duda la escuela -o en el caso que nos ocupa, las que pertenecen a la Modalidad de Educación de Adultxs- tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones mencionadas, pero, en tanto experiencia alternativa proponemos minimizar su formalización en la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje y en los aspectos que hacen a la planificación, las metodologías y todos aquellos aspectos que hacen a la forma escolar (Viñao, 2002),

A la propuesta de Sirvent y otras, agregaríamos una cuarta dimensión que llamaríamos “territorial”, la cual daría cuenta de participación de aspectos de la vida cotidiana de las comunidades en las propuestas educativas (formas de educación familiar, formas de participación/organización política, formas heurísticas de producción de saberes y culturas) y de los sujetos de la educación en la toma de decisiones curriculares (Villa, 2014).

De esta manera considero que toda propuesta educativa para jóvenes y adultxs debería tener un alto grado de formalidad en lo político legal y en lo comunitario y menor formalización en su organización institucional, sus metodologías, sus contenidos, las estrategias didácticas y las formas de evaluación y calificación.

Si bien la idea de grados de formalización ayuda a explicar el concepto de educación formal alternativa, resulta insuficiente para remarcar que las propuestas de educación de jóvenes y adultxs (como ya se ha insinuado en este trabajo) no pueden replicar la forma, las tradiciones, el orden curricular, la organización formal y las prácticas subjetivantes que promueve una educación para adolescentes. Esta no es una explicación psicologista, por el contrario, apunta al reconocimiento de diferentes etapas de la vida, pero también al de otras experiencias, saberes y conocimientos no contemplados en el orden curricular. Por ello, la idea de alternativa implica pensar otras instituciones, otro conocimiento circulando, otras prácticas pedagógicas, otra organización formal.

Para una definición del concepto “alternativa”, la pedagoga argentina Puiggrós (1990) define la categoría de “alternativas pedagógicas” como “todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudarán o alterarán el modelo educativo dominante (...) Son todos los actos que intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente” (pp. 17-18).

En la línea teórica de la autora, el concepto alternativas no remite ni a una educación para las clases populares ni siquiera a una educación por fuera del sistema educativo formal, sino por el contrario, refiere a toda aquella educación, que aún dentro de este, tenga la capacidad de producir un sujeto pedagógico diferente, de cuya mediación y producción surja un sujeto social capaz de transformar la realidad en la que vive en términos socialmente productivos, transformadores y emancipatorios. Remite a cambiar una cosa por otra, a introducir innovaciones, mudar o alterar las cosas introduciendo novedades en el marco de las luchas por la hegemonía. En tal sentido, innovar es mudar o alterar las cosas introduciendo novedades donde ciertos grupos y ciertas posiciones se discuten (Puiggrós, José y Balduzzi, 1988; en Puiggrós y Gómez-Sollano, 1994).

La elección del concepto de alternativas en el marco de la educación de jóvenes y adultxs obedece a la necesidad de reconocerla en su contexto, su historicidad, y la forma en que esta es articulada por el discurso oficial de la educación. Y al mismo tiempo permite confrontar las categorías de la pedagogía tradicional y el conjunto de prácticas que esta representa y que, como se dijo, pudieron haber resultado expulsivas de la escuela para ciertos sectores sociales. Entendiendo a la educación como práctica constitutiva de sujetos, tanto educadorxs como educandxs necesitan repensarse mutuamente (y en términos no binarios) en el marco de la Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), en términos de quién ocupa el espacio del conocimiento, quién detenta la concentración del saber y la capacidad de transmitirlo, quién tiene el derecho a legitimar o ilegitimar los códigos que se transmiten en la modalidad. En este marco lo alternativo radica en romper con los principios de organización de la pedagogía dominante para incidir en cambios en sus propias condiciones de producción, generando elementos transformadores que busquen interpelar al conjunto del sistema.

En definitiva, alternativa en tanto en conflicto por la hegemonía dentro de la educación oficial, pero en permanente lucha por el derecho a acceder a ella y transformarla con los usos del pueblo. Dicha alternativa no implica una opción metodológica, sino una opción política por el sentido de la experiencia educadora.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. y Nóbile, M. (2015). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En D. Pinkasz (Comp.), *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década* (pp. 68-82). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Flacso Argentina.
- Casals, L. (2016). *Educación y territorio. Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos a través el Plan FinEs en el Área Reconquista de Gral. San Martín* (tesis de maestría). Universidad Nacional de San Martín.
<http://www.unsam.edu.ar/ciep/wp-content/uploads/2018/03/2.Casals.pdf>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE, Unesco.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Nuestra Escuela (2013). *Cuadernos de trabajo. Módulo 3: Los desafíos de los niveles del Sistema Educativo*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004929.pdf>
- Popkewitz, T. (1984). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid, España: Mondadori.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A., y Gómez-Sollano, M. (Coords.) (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Radonich, M. (2004). *Asentamientos y trabajadores rurales. Una historia y un presente en el Alto Valle del Río Negro y del Neuquén* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Comahue.

- Sarmiento, J. y Bonicato, M. (Coords.) (2014). *Nudos críticos en la política social de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Argentina: EDULP.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona, España: Anagrama.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En M. T. Sirvent (Dir), *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en los formatos escolares de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 1(29), 63-71.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Tiscornia, S. (2015). Reflexiones sobre el uso de la categoría “territorio”. Política y derechos. *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, (1), 191-200.
- UNICEF (2016). Estado de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf>
- UNICEF, UNSAM, IELDE (2018). *Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina*. <https://www.unicef.org/argentina/informes/pobreza-monetaria-y-privaciones-no-monetarias-en-argentina>
- Villa, A. (2014). *Pedagogía Social I. Módulo de Aprendizaje* (documento inédito). Universidad Nacional de Villa María.
- Villa, A. (2019). FinEes2: Una pedagogía social, una pedagogía del territorio, una didáctica integrada. En D. García (Coord.), *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal* (pp. 27-38). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Ediciones Morata.

confluenciadesaberesface@gmail.com