

## Capítulo IV

### La reinención de la lucha en tiempos actuales. Reflexiones en torno a las conquistas y a las deudas

Miriam Flores

*Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos, y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré, ¿para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar...*

Eduardo Galeano

A lo largo de los capítulos de este libro intentamos visibilizar los fundamentos políticos y normativos que enmarcaron a la EPJA tanto a nivel nacional como provincial, lo cual implicó procesos complejos de implementación desde la política educativa nacional hasta el ámbito institucional local.

#### 4.1. CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EPJA

La historia de la educación de adultos en la Argentina, expuesta en los capítulos II y III, expresó las distintas luchas, los avances y retrocesos que ha tenido el campo de la EPJA, en donde la presencia del Estado ha oscilado a lo largo del tiempo entre el reconocimiento de la modalidad expresada en las acciones de la DINEA y la marginalidad, donde han tenido protagonismo la dictadura militar y las leyes sancionadas en la década de los noventa, relegando y definiendo a la EPJA como una instancia compensatoria.

El Estado, al incluir a la modalidad en estudio en la Ley N° 26206, le otorgó un posicionamiento distinto a lo propuesto en la Ley Federal, donde era considerada como un régimen especial. Es decir, este reconocimiento a la modalidad simbolizó una lucha ganada, ya que se conformaron instituciones administrativas y pedagógicas dedicadas a la gestión de la EPJA: una Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de alcance nacional y provincial para el caso de Corrientes, en pos de propiciar la mejora en los procesos de administración y organización de la modalidad.

Por otro lado, cabe destacar que la elaboración de los documentos y las normativas que regulan la modalidad fueron construcciones federales donde participaron activamente representantes de las provincias y diferentes actores del sistema educativo (equipos de gestión, especialistas en el campo de la EPJA, supervisores, directivos, educadores).

Si bien los procesos de consenso para la toma de decisiones referentes a la modalidad tanto a nivel nacional como provincial se efectivizaron paulatinamente, no es menor la significatividad democrática que tuvieron los acuerdos alcanzados de modo federal. En otras palabras, se intentó superar una modalidad tradicional, verticalista y unidireccional

que refiere a una imposición de políticas educativas, proponiendo en cambio líneas de acción que fueron consensuadas y representativas de todo el territorio nacional, en pos de una construcción de políticas educativas concertadas.

Fueron tiempos de mucho trabajo, de construcción, lo cual implicó luchas político-ideológicas, en donde participaron representantes de todas las jurisdicciones del país, en una serie de definiciones sobre las características, concepciones, propósitos y definiciones de la EDJA. En todos ellos se reafirman los rasgos más importantes que hacen a su especificidad, a fin de consolidar su identidad y servir de fundamento para las transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas que se requieren (Blazich, 2018, en prensa).

Enfatizamos la resistencia de todos los sujetos del campo de la EPJA a lo largo de la historia de la educación de jóvenes y adultos por parte de las universidades, los sindicatos, los educadores y los gestores de la educación que intentaron mantener la esencia de la DINEA, luchando contra la estructura administrativa y burocrática del sistema educativo definida en la Ley Federal de Educación N° 24195 y la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24049.

#### **4.2. PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Los lineamientos expresados en la Ley N° 26206 fueron traduciendo en resoluciones del Consejo Federal y en los distintos documentos de los cuales participó el Equipo Técnico de la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes, quien a su vez tuvo que adecuar y traducir dichas normas en su jurisdicción, atendiendo no solo a aspectos pedagógicos, sino también organizativos y financieros, considerando el contexto local de cada institución.

Ezpeleta y Furlán (1992) sostienen que la circulación de los lineamientos macropolíticos por distintos sectores y actores del sistema educativo producen inevitablemente modificaciones de los propósitos originales de dicha política.

Así, esta llegada de las políticas a los centros educativos de jóvenes y adultos fue significativa, porque es allí donde se concretiza lo dispuesto por estas. Son los directivos, maestros y profesores quienes asumen su implementación práctica, implicando en este proceso sus conocimientos teórico-prácticos, sus creencias y sus habilidades enmarcadas en el contexto institucional que presentan.

Esta última cuestión adquiere gran importancia, ya que más allá de la formación inicial y la formación disciplinar, los docentes operan y actúan con sus creencias, y de acuerdo con las concepciones que construyeron en sus biografías escolares y en sus experiencias laborales junto con sus colegas, sin olvidar que esas experiencias incluyen rasgos y sedimentos de la tradición pedagógica clásica construida hace más de un siglo en la Argentina.

En este sentido, desde la perspectiva de Artieda (2014), la Ley N° 1420 fue un período de fundación de realidades, ideologías pedagógicas escolares, formas de concebir y relacionarse con diferentes sujetos, de concebirnos y construirnos como sujetos de la educación, de hacer propio un modo de formación docente, un tiempo fundacional que condiciona como relacionarse con el cuerpo, de vestirse, de sentir, de aceptar o excluir

la apariencia y el pensamiento del otro. Así, estos modos pedagógicos se convierten en capas de distinta profundidad que nos constituyen y se expresan en nuestro quehacer y en nuestro pensar sobre la educación.

Durante el proceso de implementación de políticas para la Educación de Jóvenes y Adultos de las cuales hablamos con anterioridad, se evidenciaron resistencias para ajustarse a los lineamientos en ciertos sectores y sujetos del sistema educativo, ya que este continúa organizado de acuerdo con las tradicionales reglas político-burocráticas del sistema educativo.

Así, es necesario advertir que, si bien los intentos de cambio son notorios, las estructuras del sistema podrían contener y condicionar la posibilidad de cambiar (Archer, 1986), porque son una producción histórica y cultural cargada de sentidos. Por ello, insiste en el tiempo de procesamiento necesario para rearticular la estructura: de ahí que el tiempo se constituya en una dimensión clave para sostener procesos que se pretenden sustantivos.

Aquí es de interés recuperar el concepto de “gramática escolar” desarrollado por Tyack y Tobin (1994), entendida como el conjunto de reglas que decide cómo se configura el espacio y el tiempo en las instituciones, cómo se conforma el saber que se ha enseñado y cómo se estructuran las relaciones pedagógicas. En este sentido, actualmente puede verse que esta gramática obstaculiza los cambios burocráticos y organizaciones de la EPJA.

En este sentido, cuando se trata de cambiar las prácticas educativas, es ineludible plantearse el problema de la organización escolar porque en ella radica la generación de condiciones para buscar nuevas formas de trabajo.

Se ha visto que la apropiación de nuevas concepciones es un proceso difícil, fragmentado, lento, pero posible, a partir de la aceptación de algunas nociones que hacen sentido o de propuestas prácticas que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan, y que no siempre están precedidas de una clara comprensión de los sentidos de su implementación (Ezpeleta y Furlán, 1992). De eso depende la credibilidad de las propuestas para los educadores, elemento crucial para pensar en el inicio de un lento camino de pruebas, de ensayo y error, en este proceso de cambio en la EPJA.

En función de lo expuesto con anterioridad, Ezpeleta (2004) resalta que las traducciones de las políticas educativas son una trama en permanente construcción que articula historias locales personales y colectivas entre las cuales las políticas educativas pueden ser absorbidas o ignoradas, engarzadas o recreadas, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad de implementación. Así, las políticas a consensuarse se posicionan en un mirar también desde abajo. En este sentido, el encuentro entre la apropiación sostenida desde abajo y lo estatal desde arriba otorgaría el sentido y la fuerza de propuestas de implementación real y construida en forma conjunta. Todo ello requiere flexibilidad para vislumbrar nuevas oportunidades para adaptarse al cambio sin perder de vista las metas y buscar la participación colectiva de todos los actores involucrados.

Considerando la complejidad que implican los cambios en la educación y, en este caso, los cambios en la EPJA, valoramos el esfuerzo de todas y todos los educadores y actores del sistema que están haciendo posible construir sentidos en consonancia con el paradigma de la educación de jóvenes y adultos.

### **4.3. TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES, GESTIÓN DIRECTIVA Y GESTORES PROVINCIALES DE LA EPJA**

En el capítulo anterior hemos dado cuenta de la formación situada, contextual y experiencial de los sujetos que forman parte de la EPJA.

En el caso de los docentes, si bien no han tenido una preparación específica en su formación inicial, el mayor bagaje de conocimientos lo han construido a través de su práctica y su experiencia.

La intención de actualizar los contenidos de la enseñanza que dio origen a un cambio curricular en la EPJA demandaba en los docentes no solo la necesidad de aprender nuevos contenidos disciplinares para actualizar o reemplazar aquellos en los que tengan dominio, sino también implicaba la apropiación de una nueva concepción sobre la enseñanza que desplaza el contenido disciplinar específico a un contenido transversal.

En cuanto al currículum, fue un cambio en el cual se trató de considerar la importancia del sujeto y del contexto. Este último, en la provincia de Corrientes, requiere de gran atención, dado que presenta una singularidad propia de su cultura: el guaraní, ya que en esta región algunas personas se reconocen y se autoidentifican como hablantes de guaraní o bilingües (Gandulfo, 2015). Por ello, estos procesos de reposicionamiento y visibilización requieren acompañamientos sistemáticos y sostenidos en el tiempo por parte del sistema educativo, el que cumple un rol fundamental para promover y legitimar estos procesos.

En cuanto a la capacitación docente, los participantes manifestaron la necesidad de repensar el currículum de la formación docente inicial a partir de la realización de un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas. Resaltaron además que los nuevos Diseños Curriculares de la EPJA no son contemplados en las carreras de formación docente.

No obstante, valoramos el esfuerzo de la DEPJA en cuanto a las propuestas de formación que se han enunciado en el capítulo anterior referidos al campo de la EPJA, que permitió a muchos docentes correntinos formarse en esta modalidad.

### **4.4. TRAYECTORIAS FORMATIVAS EN LA GESTIÓN**

En cuanto a la formación del equipo técnico, se ha podido dar cuenta de las deconstrucciones de concepciones cristalizadas que han tenido que realizar los sujetos de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tanto los coordinadores como los especialistas, dado que si bien no tenían una formación específica y teórica referente al campo de la EPJA, han tenido distintas experiencias de formación individuales y colectivas que les han permitido apropiarse de los fundamentos que dan sentido a la EPJA, y de este modo contribuir al acompañamiento a las distintas instituciones para establecer acuerdos con otros organismos, negociar conflictos de distinta naturaleza, y anticiparse a problemas y discusiones de las posibles alternativas entre los actores involucrados.

Bien se ha visto en las trayectorias relatadas en el equipo, que se formaron a través de la experiencia y a través del ensayo y error, que han construido muchos aprendizajes reflexionando sobre esos errores, en donde la presencia de los otros permitió

su resignificación. En este sentido, se mostró cómo esos “otros” contribuyeron a la formación, ese otro que “me interpela”, “que me constituye” y “me hace actuar”, desandando y desaprendiendo concepciones y experiencias pasadas.

Asimismo, el equipo de coordinadores y los especialistas de la DEPJA demandaron la construcción y habilitación de espacios de escucha y reflexión compartida –aspecto que en la vorágine de la dinámica institucional de la gestión se torna dificultoso–, considerándolos fundamentales para la formación profesional y consolidación del grupo de trabajo.

En este sentido, Larrosa (2006) sostiene que la experiencia es lo que nos pasa o lo que nos acontece, o lo que nos llega; y para dar cuenta de esa experiencia, es necesario un gesto de interrupción, uno que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, charlar sobre lo que nos pasa.

En el equipo se evidencia cómo, entre los integrantes de la dirección, se han acompañado en los “cómo se hace”, ese acompañamiento de manera situada, enmarcado institucionalmente, refiere a lo señalado por Nicastro y Grecco (2012) en cuanto a pensar las trayectorias como una producción de una organización, una producción situada y contextualizada. Así, las trayectorias de los sujetos de la dirección se encuentran enmarcadas en una organización educativa y, en simultáneo, por momentos, estas mismas trayectorias pueden ser tratadas como un resultado, una producción de esa institución.

Así también las trayectorias son vistas como recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución, la trama de las distintas experiencias en la que ambos se constituyen. En el lazo que arma lo social y lo individual, lo colectivo y lo íntimo, en la trasmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de construirse en ella y ser diferentes a la vez.

Revisar los legados de las herencias nos permite desnaturalizar estas napas heredadas de la Ley 1420 a la que se refería Artieda (2014) y de las distintas leyes que hemos transitado en el sistema educativo argentino.

#### **4.5. LA LUCHA CONTINÚA**

En función de lo reseñado, se ha podido plasmar a lo largo del trabajo la tarea compleja y situada de la gestión, que ha trabajado en la construcción de políticas educativas nacionales, provinciales y en su implementación. Esta amalgama exigió una visión no solo político-estratégica, sino también pedagógica.

Pensar conjuntamente estrategias de articulación nacional, provincial y local implicó necesariamente apostar a la transversalidad desde múltiples espacios de decisión, como lo ha hecho la DEPJA con los diferentes ministerios, organismos estatales y con cada centro educativo de educación de jóvenes y adultos.

A su vez, en esta construcción colectiva donde los gobiernos nacionales y provinciales, las instituciones y las universidades confluyeron en una nueva manera de construir la política educativa para la EPJA, considerando las voces de todos los sujetos implicados

en el campo, autoridades, especialistas, gestiones directivas, docentes y estudiantes, en pos de recuperar aquella institucionalidad de la EPJA tan vigente aún de aquella DINEA.

El vasto esfuerzo del equipo técnico por lograr la implementación del currículum de la EPJA no solo requiere de tiempos individuales y colectivos, sino también de ritmos y apoyos institucionales.

Esperamos que el conocimiento generado en este proceso contribuya significativamente a visibilizar el trabajo en conjunto de todas las instancias, tanto nacional como jurisdiccional, en las que participó activamente la provincia de Corrientes.

Consideramos que todo lo presentado en este texto es un camino, una búsqueda, una construcción, donde los lentos procesos nos conducirán a desnaturalizar la “gramática escolar”, fruto de una producción sociohistórica que habrá que aprender a mirar para cambiar.

Por último, recordando toda la historia de la EPJA y sus acontecimientos, nos gustaría recuperar una frase presente y encarnada en nuestros compañeros y compañeras de México, que continúan luchando por los 43 normalistas desaparecidos en Ayotzinapa en 2014<sup>1</sup>, la que versa así: “Nos quisieron enterrar y no sabían que éramos semilla”. Esta frase nos constituye y representa nuestra lucha latinoamericana por y para el campo de la EPJA; nos remite a nuestra tradición histórica en Latinoamérica y en la Argentina, donde de cada lucha y resistencia nos hemos fortalecido, logrando la persistencia y consolidación de la modalidad.

Invitamos a todos y todas a mantener las luchas ganadas y a seguir trabajando por las deudas pendientes de las cuales nos estamos haciendo cargo todos los sujetos que conformamos el campo de la EPJA.

---

1. Frase citada por Lidia Rodríguez en su conferencia La educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Balances y perspectivas. Encuentro Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina (2014). Cátedra Pablo Latapí. CAEU-OEI.

## BIBLIOGRAFÍA

- Archer, M. (1986). Social origins of educational systems. En Richardson, J. (ed.) *Handbook of Theory and research for the sociology of education* (pp. 1-26). Nueva York: Greenwood Press.
- Artieda, T. (2014). "La conformación del sistema de educación pública en Argentina. 1880-1916". *Serie Cuadernos de Cátedra*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Unne.
- Blazich, G. (2018). *Algunas consideraciones sobre el contexto político de la educación de jóvenes y adultos*. En prensa.
- Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comp.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Unesco. Oreal. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf>
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". *Revista Aloma*, 19, 87-112.
- Nicastro, S. y Grecco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. Ediciones: Buenos Aires.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). "The grammar of schooling: why has it been so hard to change". *American Educational Research Journal*, XXXI (3), 453-47.