



## Volver a estudiar: reflexiones en torno al relato de una experiencia educativa en el plan FinEs

Going back to school: reflections of story of an educational experience en de FinEs plan

DUBINI, Marcela<sup>1</sup>

Dubini, M. (2018). Volver a estudiar: reflexiones en torno al relato de una experiencia educativa en el plan FinEs. *RELAPAE*, (8), pp63-70.

### Resumen

Este escrito presenta algunas reflexiones que emergen del análisis e interpretación de una entrevista realizada en el marco de un proyecto de investigación en curso que se focaliza en la reconstrucción y comprensión de las experiencias que transitan y construyen docentes y alumnos en el marco del Plan FinEs (Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios) en un Centro Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. El abordaje metodológico se realiza desde una perspectiva biográfico-narrativa que permite un acceso a la experiencia subjetiva a partir de los relatos de los propios sujetos. Esos relatos son recogidos a través de entrevistas en profundidad sobre las que se realiza el trabajo interpretativo destinado a comprender el modo en que estudiantes y docentes dotan de significado su tránsito por esta forma peculiar de escolaridad transformándolo en una experiencia formativa singular. Si bien haremos aquí referencia a una entrevista realizada a una estudiante a punto de graduarse, consideramos que su análisis permite ir más allá de la historia singular para plantear algunos interrogantes, hipótesis y consideraciones sobre la educación de jóvenes y adultos. Esperamos con ello contribuir a la discusión sobre un campo que sigue planteando importantes desafíos tanto a nivel de las políticas educativas como a nivel de las decisiones pedagógico-didácticas.

**Palabras clave:** relatos, experiencia, educación de jóvenes y adultos, políticas educativas, decisiones pedagógico-didácticas.

### Abstract

This paper presents some reflections that emerge from the analysis and interpretation of an interview conducted within the framework of an ongoing research project that focuses on the reconstruction and understanding of the experiences that teachers and students go through within the framework of the FinEs Plan (Completion Plan for Primary and Secondary Studies) in an Educational Center of the Buenos Aires City. The methodological approach is carried out from a biographical-narrative perspective that allows an access to the subjective experience from the stories of the subjects themselves. These stories are collected through in-depth interviews on which the interpretive work is carried out aimed at understanding the way in which students and teachers give meaning to their transit through this peculiar form of schooling, transforming it into a unique formative experience. Although we will refer here to an interview with a student about to graduate, we consider that the analysis allows us to go beyond the singular history, raising some questions, hypothesis and considerations about the education of young people and adults. We hope to contribute to the discussion on a field that continues to pose important challenges both at the level of educational policies and at the level of pedagogical-didactic decisions.

**Keywords:** stories, experience, education of young people and adults, educational policies, pedagogical-didactic decisions.

<sup>1</sup> Centro Educativo Comunitario Dr. Ramón Carrillo/ marceladub@fibertel.com.ar

## El origen de nuestras reflexiones

Las reflexiones que se presentan en este artículo emergen del análisis e interpretación de una entrevista a una estudiante realizada en el marco de un proyecto de investigación que se focaliza en la reconstrucción y comprensión de las experiencias que transitan y construyen docentes y alumnos en el marco del Plan FinEs<sup>2</sup> en un Centro Educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Enmarcado en una perspectiva biográfico-narrativa, el estudio se propone una interpretación de esas experiencias a partir de los significados que los propios sujetos producen sobre ellas. A fin de relevar esas construcciones de sentido se han venido realizando entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes que luego son trabajadas por el equipo de investigación con el objetivo de comprender el modo en que “lo que les pasa” (Larrosa, 2003) en el trascurso de sus trayectorias en esta forma particular de escolarización, es interpretado, significado, por los sujetos para convertirlo en una experiencia singular en la cual ellos mismos resultan transformados.

Para el caso de los estudiantes, que aquí nos ocupa, el problema de indagación ha sido definido en estos términos:

- Cómo construyen y significan su experiencia como estudiantes los jóvenes y adultos que cursan el plan FinEs.
- Cómo articulan sus biografías pasadas con sus proyectos futuros para dar sentido a su presente como estudiantes del FinEs.
- Cómo interactúan en la construcción de esas experiencias las condiciones personales y sociales de los sujetos y los marcos establecidos desde la estructura y la normativa del plan.

Si bien se trata de un proyecto en curso, el trabajo ya realizado con algunas entrevistas pone al descubierto una serie de cuestiones que, rebasando las historias personales de los sujetos, nos pueden conducir a ciertas reflexiones en torno a la experiencia educativa de jóvenes y adultos. Son algunas de esas reflexiones las que queremos compartir en este artículo. Aunque las mismas emergen, como decíamos, de una de las entrevistas de la que aquí daremos cuenta, vale señalar que se observan puntos en común con otros relatos obtenidos.

## Algunos marcos de nuestra investigación

Antes de abordar la cuestión central de este artículo, nos parece pertinente realizar algunos señalamientos respecto a las perspectivas teóricas y metodológicas del estudio que estamos llevando adelante.

### La experiencia y los modos de abordarla

Siguiendo en parte a Larrosa (2003), comprendemos aquí el concepto de experiencia como un “acontecer” que conmueve y trastoca a un sujeto en su interioridad. La experiencia, dice el autor, no es lo que pasa, “sino lo que nos pasa” (Larrosa, 1998, 18), lo que nos mueve y nos conmueve, nos forma y nos transforma, en tanto se hace parte de nuestro ser. Pero este hacerse parte no implica, para Larrosa, una relación de apropiación en donde el sujeto transforma aquello que interioriza, sino que es una relación de escucha, de apertura a lo otro que sin dejar de serlo, y justamente por eso, nos invade, nos desafía y nos cuestiona, y en este sentido nos transforma. Hacer una experiencia – señala Larrosa (1998, 20) tomando palabras de Heidegger – significa “sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente”. Y por ello la experiencia es ante todo una pasión, un padecer.

Sin abandonar del todo este carácter pasional de la experiencia, en el sentido de ser algo que nos pasa, que nos atraviesa, que nos forma, queremos sin embargo destacar, desde nuestra mirada, el papel activo del sujeto en la conformación de esa

<sup>2</sup> El Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) fue creado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2008 con el objetivo de ofrecer a los jóvenes y adultos del país una propuesta, para la finalización de dichos estudios, que pudiera adaptarse a sus posibilidades y necesidades. (MEN, Plan de Finalización de los Estudios Primarios y Secundarios para jóvenes y adultos. Presentación y líneas de acción 2008-2011). El plan contempla dos modalidades:

FinEs 1: destinado a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la escuela secundaria como alumnos regulares y no lograron la titulación por adeudar materias.

FinEs 2: orientado a jóvenes y adultos que no iniciaron o completaron su educación primaria o secundaria. Nuestra indagación apunta a e estudiantes y docentes de esta segunda modalidad.

experiencia que lo conmueve. Y aquí nos resulta útil apelar al concepto de experiencia social y de experiencia escolar aportado por François. Dubet. Para este autor la experiencia social se define como “una combinación de lógicas de acción, lógicas que unen al actor con cada una de las dimensiones de un sistema” (como se cita en Martín Pérez, 2004, 4). Y si bien es cierto que esas lógicas “se inscriben en una cierta objetividad del sistema social” y por tanto no pertenecen al sujeto sino que le son dadas “a través de una cultura, de relaciones sociales, de obligaciones de situación o relaciones de dominación” (Dubet, como se cita en Martín Pérez, 2004, 4), la combinación o articulación de las lógicas de acción resultan de una actividad en la que el sujeto se apropia e interpreta de manera singular esa realidad dada dotándola de un sentido y construyendo en ella su lugar como sujeto. En el terreno de lo escolar, Dubet y Martuccelli (1998) han explorado el modo en que los diversos actores (alumnos y docentes) reinterpretan y combinan las lógicas propias del mundo escolar para constituir una experiencia – escolar – en la que construyen, al mismo tiempo, su propia identidad (como estudiantes o como docentes)

Sintetizando este carácter pasivo y a la vez activo de esa experiencia capaz de transformarnos, de darnos una forma, Skliar y Téllez (2008) introducen una idea que resulta potente para nuestro estudio que es la de “experiencia de formación”. Estas experiencias capaces de alterar, de “transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos” son posibles si “nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta” (Skliar y Téllez, 2008, 129). Una experiencia, un acontecer, deviene experiencia de formación “cuando juntamos el acontecimiento y el ejercicio de la voluntad, lo que irrumpe y el trabajo con lo que irrumpe, para hacer que lo que pasa, nos pase” (Skliar y Téllez, 2008, 130)

Desde estas consideraciones, centrar nuestra indagación en la experiencia de los estudiantes y los docentes del plan FinEs, implica intentar comprender el modo en que lo que acontece que en ese espacio particular de escolarización<sup>3</sup>, es interpretado, significado por los sujetos para construir una experiencia singular que los transforma a ellos como sujetos, que conmueve sus identidades, sus modos de percibir, de sentir, de pensar y de actuar.

Ahora bien, ¿cómo hacer accesible esa experiencia que, aunque anclada en un acontecer social y en cierto modo objetivo (lo que pasa), se desarrolla en esa vertiente interior o subjetiva (lo que nos pasa con lo que pasa) en la que el sujeto realiza su propio trabajo de significación? ¿Cuál es el modo en que esa experiencia puede revelarse a otros? Para Jorge Larrosa (2003) esa respuesta hay que buscarla en la peculiaridad y potencialidad del relato. Siguiendo a Benjamin, este autor nos señala que “el relato es el lenguaje de la experiencia” ya que ésta es su “materia prima” (Larrosa, 2003:9). Es a través de su narración que un sujeto puede poner su experiencia (aquello que le pasa) a disposición de otro. En ella el sujeto selecciona retazos de su vida, los ordena, los dota de sentido mediante una operación en la que están presentes sus creencias, actitudes y valores, todos aquellos aspectos subjetivos desde los que el sujeto significa sus acontecimientos.

Desde estos presupuestos es que decidimos inscribir nuestra investigación en una perspectiva biográfica narrativa por entender que esta resultaba pertinente para abordar nuestro objeto de estudio. Como señala Sautu (2004, 24), “El método biográfico tiene respecto a otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de la gente, tal como ellos la procesan y la interpretan”. El mismo da lugar a una narrativa en la cual está presente un “yo” cuya vida o experiencias en redes de relaciones sociales son registradas en un texto. El contenido y la forma de la narración expresan la relación entre la persona y su contexto experiencial (Sautu, 2004, 27).

La perspectiva biográfica permite, entonces, no sólo acceder a la experiencia personal del sujeto, sino también, y a partir del modo en que esta es interpretada, al contexto en que esa experiencia se construye. En el relato biográfico - dice Delory-Momberger (2009, 31) - “el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de un ambiente social e histórico” que resulta también entonces accesible al investigador.

Desde estas consideraciones, entendemos que la perspectiva biográfica narrativa nos permite aproximarnos a una interpretación de la experiencia de los estudiantes y docentes del FinEs en la que la consideración de los factores subjetivos y socio-contextuales se conjuntan para dar sentido a las historias. Esta articulación entre las experiencias subjetivas y sus contextos de inscripción son las que nos permiten también - y esto se verá particularmente en las reflexiones que intentamos exponer en este texto – ir más allá de las historias singulares que se recogen e interpretan para pensar también en esas condiciones en que las experiencias se despliegan. En este caso concreto nuestras consideraciones avanzarán sobre una serie de interrogantes, hipótesis y posicionamientos respecto a la propuesta educativa para a jóvenes y adultos que se despliega en el plan Fin Es, pero que puede ser extensiva también a otras alternativas.

---

<sup>3</sup> Todo espacio escolar se halla estructurado por una serie de elementos, condiciones, normas y lógicas de acción que les son dadas a los sujetos, “elementos objetivos – dicen Dubet y Martuccelli (1998, p.20) - que no les pertenecen y que, según estos autores, son los “materiales” con que construyen su experiencia.

Digamos finalmente, para terminar de explicitar nuestros planteos metodológicos, que para la recolección y producción de los relatos, estamos utilizando algunos escritos auto-biográficos producidos por los actores y entrevistas en profundidad orientadas a la reconstrucción narrativa de las historias de los sujetos a partir de algunos campos de indagación definidos desde los intereses del estudio. Como señalábamos en la introducción, la experiencia que vamos a presentar resulta de la reconstrucción de una entrevista realizada a una estudiante del FinEs a punto de graduarse.

## La experiencia de Azucena

Azucena tiene 48 años, es boliviana, llegó al país a los 16 años y desde entonces tuvo diversos trabajos: en casa de familia, fue planchadora y luego vendedora en la calle. Es además ama de casa, tiene 6 hijos, ahora sólo el más pequeño vive con ella. Su trayectoria escolar quedó trunca tempranamente, Después de 4º grado su papá la “sacó de la escuela”. Azucena recuerda con tristeza este hecho: *“Cuando mi papá me sacó del colegio, me dio pena. Nosotros vivíamos en el campo y mi papá quería que nos pusiéramos a trabajar allí. A las mujeres nos sacaron a todas en 4º, a los varones los dejó más”*. Esta situación, vivida como traumática, dejó siempre en ella el deseo de retomar sus estudios (*“El estudio estuvo siempre en mí”*). Pero las circunstancias de su vida parecían negarle la oportunidad: *“no tenía documento para anotarme y después no me daba el tiempo, tenía que ocuparme de mis hijos, trabajar para mantenerlos”*. Volver a estudiar era también para Azucena una necesidad, tenía conciencia de cómo esa carencia incidía en el desarrollo de su vida personal, familiar y laboral: la imposibilidad de hacer un trámite, de llenar una planilla, acompañar a sus hijos en las tareas escolares, aspirar a un mejor sueldo (*“Hice muchas cosas pero no siempre me iba bien, con lo que ganaba. Yo no tenía una profesión, estudios, nada, no podía pretender mucho”*).

Finalmente, Azucena encuentra la oportunidad. Con gran esfuerzo termina primero sus estudios primarios en una escuela nocturna (*“Los primeros tiempos fueron costosos, no podía manejar la lapicera, me costaba escribir. Yo había aprendido a leer y escribir, pero como no lo hacía mucho...”*) y luego ingresa al FinEs para realizar sus estudios secundarios (*“Sentía que me hacía falta. Quería hacerlo completo”*).

En el momento de realizar la entrevista, Azucena estaba finalizando su ciclo y a punto de egresar con su título secundario. Su balance de este tránsito en el que enfrentó y superó, en menor o mayor medida, dificultades en su proceso de aprendizaje, en su relación con los saberes a aprender<sup>4</sup>, resulta sin embargo positivo. Siente que todo lo que aprendió le sirve *“para saber algo de la vida, abrir un poco los ojos: esto es así, esto así”* y esto la posiciona también de otra manera como sujeto: *“Yo siento que estoy bien, puedo revisar el cuaderno de mi hijo. Antes de venir aquí me sentía como atada y sentía: esto no puedo, aquello no puedo, ese no poder...”*. Pero también, y luego analizaremos más esta cuestión, Azucena siente el placer de haber recuperado una experiencia perdida: *“yo estoy contenta de que gracias a Dios lo pude hacer. Ahora ya está. Pasé buenos momentos y me llevo la alegría. Fue como revivir mi infancia”*.

Ahora que lo ha logrado Azucena hace nuevos proyectos para su vida: *“Quiero trabajar. Ordenar mis horarios. Me gustaría tener un negocio”*.

## Educación y escolarización: sentidos y significados

El relato de Azucena, que hemos tratado de sintetizar en el apartado anterior, abre, al menos, tres cuestiones sobre las que quisiéramos reflexionar. Comenzaremos aquí por el tratamiento de dos de ellas que guardan cierta relación entre sí en tanto remiten a lo que podríamos denominar el sentido de la educación y, en forma más particular, el sentido o significado que para un sujeto puede tener la experiencia educativa y los saberes a los que ella da acceso.

En primer lugar, entendemos que la experiencia de Azucena nos permite adentrarnos en la cuestión del carácter emancipador de la educación y del saber. Según el diccionario<sup>5</sup> emancipar es “liberar a alguien de un poder, una autoridad, una tutela o cualquier otro tipo de subordinación o dependencia”; “dejar libre de impedimento o situación dificultosa”. Al hablar entonces del carácter emancipador de la educación y del conocimiento, nos referimos a cómo ellos habilitan/posibilitan un cambio de posición en los sujetos en su relación con el mundo, con los otros hombres y consigo mismos. Se trata de un pasaje de la imposibilidad a la posibilidad, de la dependencia a la autonomía, de la mirada o comprensión ingenua del mundo a una

<sup>4</sup> Daremos luego cuenta en nuestras reflexiones de algunas de ellas.

<sup>5</sup> <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/emancipar>

interpretación crítica y reflexiva.

*“Yo siento que estoy bien, puedo revisar el cuaderno de mi hijo. Antes de venir aquí me sentía como atada y sentía: esto no puedo, aquello no puedo, ese no poder...”*

*“Cada vez que yo hacía un trámite me costaba, no podía llenar una planilla. Necesitaba estudiar”*

*[Respecto a la utilidad de los saberes aprendidos] “Sí, para saber algo de la vida, abrir un poco los ojos: esto es así, esto así.”*

Hay en estos dichos de Azucena algo más que una mirada utilitaria del conocimiento. Si bien es verdad que el saber aparece como algo que puede ser útil para resolver determinadas situaciones: revisar las tareas del hijo, llenar una planilla, su valor y sentido parecen exceder ese marco para revertir sobre el sujeto mismo, sobre su propia identidad y sus modos de relación con el mundo. No ser ya un sujeto dependiente que ocupa el lugar del no-poder, sino un sujeto que, en cuanto sujeto de saber, puede comprender e interpretar el mundo para poder actuar en él.

Pensar en el papel liberador o emancipador de la educación remite entonces a la consideración de ese entramado entre “los procesos de poder, participación y conocimiento” en el que, como dice Sirvent (2008, pp.21-22), se juega una lucha social “por la apropiación de la llave del código”. En ese marco podríamos postular que la educación o el saber nos “empodera”, nos afirma como sujetos autónomos capaces de pensar, hacer y transformar, nos abre puertas, nos permite ser sujetos en el mundo. A través de su acceso al conocimiento, a la educación, nos señalaba Paulo Freire (1975), el hombre realiza su vocación ontológica de ser más, se constituye propiamente como hombre, sujeto de la praxis y sujeto de su propio destino histórico. Este sentido de realización, es tal vez lo que a Azucena la hace “sentir bien”, experimentarse como un nuevo sujeto, sujeto de conocimiento, de participación y de acción.

Pero además, volver a retomar los estudios es para ella la posibilidad de recuperar una experiencia perdida: la experiencia de la infancia. *“Pasé buenos momentos y me llevo la alegría. Fue como revivir mi infancia”.*

Las nociones de escuela e infancia, como categorías construidas históricamente, se hallan mutuamente enlazadas. Si el surgimiento de la idea moderna de infancia proporcionó las bases para la invención de la escuela, no es menos cierto que esta invención contribuyó a la constitución de la noción de infancia. A partir de la emergencia del dispositivo escolar, ser niño y/o joven es también ser alumno, sujeto escolarizado. La condición de escolarización se constituyó desde entonces en parte de la identidad infantil o juvenil. La privación de la escolaridad es también entonces privación de la experiencia de la infancia. De ahí el valor que Azucena otorga al haberse podido reinstalar en ese rol de alumno que le permite reparar una situación que le había sido negada en sus primeros años. El deseo de retomar los estudios, más allá de las finalidades instrumentales, aparece entonces ligado a un deseo de recuperación de una experiencia perdida.

Podemos pensar desde aquí que el significado que un adulto otorga a la reanudación de sus estudios no siempre se halla ligado a su presente (necesidades, resolución de situaciones, roles que se desempeñan) o a sus proyectos futuros (conseguir un trabajo o un mejor trabajo, seguir estudiando), sino que puede tener un sentido en relación a su pasado. Retomar la escolaridad puede sentirse, muchas veces, como la posibilidad de “saldar una deuda”<sup>6</sup>, como una acción reparadora de un pasado insatisfactorio. Ofrecer, por tanto, una experiencia escolar capaz de favorecer la satisfacción de ese deseo puede ser algo que abone al sostenimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que puede tener para los sujetos ciertas permanencias del dispositivo escolar en las ofertas educativas para los jóvenes y adultos. Sabemos que, en general, en los últimos años, las tendencias en este campo se han basado en la búsqueda de formatos alternativos que intentan flexibilizar los llamados componentes duros del dispositivo escolar (Trilla, 1985; Baquero y Terigi, 1996) a fin de lograr una mejor adaptación a las necesidades y posibilidades de jóvenes y adultos. Entre esas estrategias destacan la conformación de ofertas que reorganizan los tiempos de cursada mediante formatos semipresenciales o a distancia con acompañamiento de tutores. Esta modalidad, que tiene la ventaja de facilitar la combinación de estudio y trabajo o estudio y vida familia – cuestiones que son obstáculos en las trayectorias educativas de jóvenes y adultos - no está, sin embargo, exenta de dificultades. Algunos estudios (Misirlis, 2010) señalan como obstáculo el hecho de que estas propuestas demandan ciertas competencias cognitivas relativas al estudio o aprendizaje autónomo que se desarrollan o se enseñan en la misma escuela y que, por lo tanto, los sujetos que la abandonaron tempranamente no poseen. Resulta entonces, que muchas veces, este dispositivo puede conducir al fracaso y abandono del estudio. En nuestro caso quisiéramos agregar cómo esas formas alternativas pueden terminar, en última instancia, privando a los sujetos de experiencias que pueden ser positivas en

<sup>6</sup> Este significante se repite en varias entrevistas realizadas y en otros estudios sobre el tema.



el desarrollo de sus trayectorias. La posibilidad de contar con un espacio y un tiempo separado y distinto de su vida cotidiana, un espacio que los espera y los interpela a ellos como estudiantes, poniendo y previendo los recursos necesarios para sus aprendizajes, la posibilidad de encontrarse con otros compañeros que comparten parte de sus situaciones y dificultades, pero con los que se cuenta también para superarlas, aparecen como aspectos valorizados en los relatos de los estudiantes. Tiempo, espacio, carácter colectivo, currículum organizado, parecen ser componentes del dispositivo escolar que, en algún sentido, ayudan a sostener las trayectorias brindando, además, como en el caso que comentamos, un grado de satisfacción que motiva a ese sostenimiento.

## Saberes de la vida, saberes escolares

La tercera cuestión que ha merecido nuestra atención a partir del análisis de la entrevista a Azucena es la de la relación entre los saberes construidos en la experiencia cotidiana y los saberes escolares. Se trata de un tema central en el campo de la educación de jóvenes y adultos que ha sido trabajado fuertemente en las propuestas de Educación Popular. Tomamos como base de estas reflexiones algunos fragmentos de la entrevista en los que nuestra protagonista nos habla acerca de su relación con los diversos contenidos de enseñanza:

*“En matemáticas, yo hacía todo mentalmente, casi sin lápiz y papel. Y acá era distinto, y eso me costaba”*

*“Distinto era en Ciencias naturales. Yo tenía conocimientos sobre la naturaleza, pero los pude profundizar. Yo sabía porque como viví en el campo... me hablaban de cosas que yo sabía. Pero con letras es otra cosa”. (Entrevistador: ¿Sentías que la profesora retomaba esos saberes que ya tenías?) “Con la profesora nos podíamos expresar, podíamos hablar, opinar. Después veíamos si era o no correcto”.*

La cuestión que queremos plantear ha sido un punto fuerte en la Pedagogía de Paulo Freire que ha impregnado fuertemente, como decíamos, el campo de la educación popular. Bastaría recorrer las páginas de Pedagogía de la esperanza (1993) para constatar las numerosas alusiones que allí hace a la importancia de considerar los conocimientos del educando como punto de partida de todo el proceso educativo. Esta premisa, que no dista mucho de cualquier planteo didáctico de nuestro tiempo, adquiere su especificidad cuando se considera la naturaleza de esos saberes que portan los educandos en cuanto sujetos adultos. Se trata para Freire de un “saber de experiencia hecho” o “de experiencia vivida”, un sentido común, una comprensión del mundo que ha sido construida por el sujeto mientras vive y experimenta su mundo y que se halla contenida “en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forma parte” (Freire, 1993: 81). Ese saber incluye “su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes entorno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros” (Freire, 1993: 81). Es desde estos conocimientos, profundamente enraizados en el entorno cultural del que forma parte, que el educando se posiciona frente al mundo y se predispone a su lectura e interpretación y es desde ahí, por lo tanto, que se predispone al aprendizaje. Por ello es que no puede ser ignorado por aquel que pretenda enseñar otros saberes u otras formas de leer el mundo. “Nadie, desde una perspectiva democrática – dice Freire (Freire, 1993: 125) –, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe”. Sólo considerando y retomando ese saber de experiencia vivida es posible construir otros conocimientos capaces de superar, complejizar o someter a crítica los saberes ya sabidos.

Pero una perspectiva democrática, dialógica, no solo debe conocer o tomar en cuenta ese saber del otro, sino que debe respetarlo y valorarlo. Esto supone la negación de una jerarquía de saberes que coloque al educando y sus conocimientos en el lugar de la inferioridad. No se trata de asumir desde el educador una mirada condescendiente con ese saber, al que en última instancia se dejará de lado en el proceso educativo, sino de entender que ese proceso supone poner en diálogo esas diferentes formas de saber: el que porta el educando y el que porta el educador en tanto depositario del conocimiento escolar legitimado.<sup>7</sup>

Queda claro, por lo que estamos diciendo, que partir de los conocimientos del educando, de su universo cultural, de “su aquí” como dice Freire, no significa sin embargo dejarlo encerrado en ellos.

---

<sup>7</sup> Resulta interesante para interpretar esta relación entre estos saberes recurrir, como sugiere Flora Hillert (2008), a la categoría de “saberes disimétricos” planteada por Carlos Cullen. Son saberes que no pueden ponerse ni en una relación de simetría, ni en una de asimetría, en tanto son saberes diferentes sobre tópicos diferentes. Puede verse al respecto un relato del mismo Freire en Pedagogía de la esperanza (1993, pp.44-45) que ejemplifica claramente este concepto

*...partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse<sup>8</sup>, permanecer (Freire, 1993: 66-67).*

Hacer ese camino del saber de experiencia vivida a aquel que “resulta de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles” (p. 80) es un derecho que no puede negarse a las clases populares. El acceso a toda una serie de saberes que conforman el patrimonio cultural de la humanidad y que permiten la comprensión del complejo mundo social, cultural y natural que los hombres habitamos, no puede negarse a los sectores populares bajo la excusa de respetar o no violentar sus saberes de origen. La cuestión consiste entonces en pensar los modos de establecer los puentes, los diálogos, entre esos modos diversos de saber que posibiliten construir una comprensión más densa y rica de la realidad. La educación de jóvenes y adultos tiene ante sí el desafío de encontrar o crear las mediaciones y dispositivos necesarios para que ese encuentro de saberes sea posible, para que el aula se convierta en un espacio de construcción de sentidos compartidos a partir de la confrontación y la complementación entre esas formas diferentes de saber. Esto supone encontrar los mecanismos o estrategias que permitan recuperar y revalorizar los saberes que portan los sujetos para tomarlos como punto de partida de todo el proceso de conocimiento.

## Para seguir pensando....

Como decíamos en nuestra introducción, el trabajo con los sentidos y significados que Azucena construye sobre su propia experiencia en el FinEs, no solo nos ha permitido comprender esa experiencia en su singularidad, sino también avanzar en algunas reflexiones en torno a la educación de jóvenes y adultos y los desafíos que ella enfrenta, tanto a nivel de las políticas educativas como a nivel de las decisiones pedagógico-didácticas.

En primer lugar, el relato de Azucena ha dirigido nuestra atención hacia la cuestión del papel que la educación desempeña en la conformación de sujetos capaces de participar en la sociedad como ciudadanos libres y conscientes. Y aquí es donde, creemos, las políticas educativas y la educación de jóvenes y adultos en particular, tienen aún deudas pendientes. En los inicios del siglo XXI María Teresa Sirvent (2008) introducía las categorías de “pobreza educativa” y “riesgo educativo” para referirse a la situación del 67% de la población joven y adulta de nuestro país que no habían completado sus estudios primarios o secundarios<sup>9</sup>. Se trataba de unos 14 millones de personas de entre 15 y 65 años, que no habían logrado los niveles básicos de educación formal que se consideran necesarios para enfrentar de manera crítica y reflexiva la complejidad de la sociedad actual. La idea de riesgo alude aquí, según la autora, “a la probabilidad estadística que tiene este conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política o económica, en un contexto histórico marcado por algunas situaciones de injusticia social y discriminación” (p.15). Si bien es cierto que, especialmente, a partir de la sanción, en 2006, de la Ley Nacional de Educación y la implementación de algunas de las políticas a que dio lugar, comenzó a observarse una tendencia a revertir esa grave situación, queda aún mucho camino por recorrer<sup>10</sup>. Desde aquí quisiéramos destacar la necesidad de sostener, profundizar y enriquecer las líneas de acción que tienen como destinatarios a esos jóvenes y adultos excluidos del sistema. Tenemos aún por delante el desafío de seguir pensando en políticas públicas que atiendan a esas necesidades y derechos vulnerados, encontrando alternativas y caminos más eficaces para combatir este flagelo y poder construir entonces una sociedad más justa e igualitaria.

Pero esta búsqueda de alternativas no supone solo decisiones en un plano político sino también en el pedagógico-didáctico. Hace falta revisar los formatos, las estrategias, los contenidos, las propuestas curriculares destinadas a la educación de jóvenes y adultos. Hay que encontrar modelos adecuados que no planteen como alternativas excluyentes lo escolar y lo no-escolar, sino que puedan integrar esas modalidades, las posibilidades de cada una, en una propuesta flexible capaz de atender diversas necesidades. Hay que pensar nuevas propuestas curriculares que permitan articular los saberes que los sujetos traen consigo con los saberes que la escuela debe transmitir. Esto supone, como ya dijimos, revalorizar los saberes populares, los saberes de experiencia vivida, para integrarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que diseñar estrategias que permitan recuperar esos saberes, acreditarlos y ponerlos a dialogar con los saberes “oficializados”. Todo esto implica – y aquí volvemos a un plano que es también político o mejor dicho ético-político - cambiar nuestras miradas sobre el educando joven o adulto. No mirarlo ya desde el lugar de la carencia, sino reconociéndolo como sujeto de saber o de conocimiento.

<sup>8</sup> El resaltado es el autor

<sup>9</sup> Datos del Censo 2001

<sup>10</sup> Teniendo en cuenta, por ejemplo, los porcentajes de población que completaron el nivel secundario, puede observarse que mientras en el Censo 2001 era de un 16%, en el Censo 2011 llegaba al 20%. (Sverdlick y Austral, “La situación educativa en argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010”. Recuperado 10/3/201 <http://fresce.campanaderechoeducacion.org/wp-content/uploads/2015/09/069-IV-ARG-A2-DP-Sit.3.pdf>)

## Bibliografía

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografías y educación. Figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA y CLACSO

Dubet, F. Y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI

Hillert, F. (2008). El giro copernicano pedagógico de Freire. *Revista Novedades Educativas*, 20(209), 9-13.

Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Ed. Laertes.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Recuperado 20/8/2017 [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).

Martín Pérez, A (2004). *Las experiencias de los inmigrantes como instrumento metodológico para el análisis de las políticas de inmigración*. Congreso español de Sociología. Alicante, setiembre de 2004.

Misirlis, G. (2009). *Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico*. Material de trabajo para la Preparación Confintea VI. Oficina Regional OEI e IDIE- Fundación Santillana Argentina. Recuperado 10/2/2018 <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/seminarios/Deudasydesafiosenlaeducaciondejovenesyadultos.pdf>

Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumier

Sirvent, Ma. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.

**Fecha de presentación:** 21/3/2018

**Fecha de aprobación:** 5/6/2018