

“Hagamos un trato, estudiemos todxs”: sobre la re-apropiación de lo escolar por parte de juventudes y adulteces¹

‘Let's make a deal, let's all study’: on the reclaiming of schooling by young people and adults

Patricia Evangelina Patagua² 

Docente e Investigadora

ppatagua@sedesanpedro.unju.edu.ar

Resumen

En las últimas décadas en Argentina, un conjunto de experiencias educativas de origen colectivo renovó la discusión sobre los sentidos de la formación de personas jóvenes y adultas. Dicha renovación, se produjo en un contexto de ampliación de la obligatoriedad de la educación al nivel secundario, y de ciclos de avances y retrocesos de las políticas sociales destinadas al sector. Partiendo de este contexto, en el presente artículo se reflexiona sobre los sentidos que le asignan juventudes y adulteces a la escolaridad secundaria, en una propuesta educativa emergida de una organización sindical de la provincia de Jujuy. Las epistemologías y pedagogías críticas guiaron el análisis; mientras

¹ Cómo citar este artículo: Patagua, Patricia. (2022). Hagamos un trato, estudiemos todxs”: sobre la re-apropiación de lo escolar por parte de juventudes y adulteces. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* 12.

² Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación, docente e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Jujuy y de la Unidad de Investigación en Comunicación, Cultura y Sociedad-UNICCS. Ha sido investigadora del Consejo Nacional de Ciencias e Innovación Tecnológica (CONICET). Es parte del Proyecto de Investigación Acción Participativa: Trabajadoras organizadas en la economía popular: producciones subjetivas, culturales y socio-materiales en las dinámicas pandémicas y post pandémicas. Es educadora popular e integrante del Movimiento Nacional Campesino Indígena.

que, la metodología cualitativa utilizada fue la biográfica, específicamente, los relatos de vida. Entre los resultados se destacan los elementos que han posibilitado a los sujetos re-apropiarse de lo escolar desde una perspectiva crítica y posicionada en el derecho a educarse.

Palabras Clave: Educación de personas jóvenes y adultas, organización popular, subjetividad política, pedagogías críticas, historia de vida.

Abstract

In the last decades, the discussion about the meaning associated with young people and adult education in Argentina has been resumed based on a series of collective educational experiences. This discussion takes place within the context of expanding compulsory education to the secondary level and surrounded by an unclear definition of social policies. Thus, this article examines what is meant by secondary schooling for young people and adults as students of an educational project managed by a trade union organization in the Province of Jujuy. The analysis was based on critical epistemology and pedagogy. Qualitative methodology was biography centered, specifically, life stories. The elements allowing these students to reclaim schooling from a critical approach and the right for education stand out.

Keywords: young and adult education, popular organization, political subjectivity, critical pedagogies, life history.

1. Introducción

En el presente artículo se presentan algunos resultados de una tesis doctoral que vinculó el campo pedagógico, la educación en organizaciones populares y los procesos formativos. En esta investigación se estudió las mutuas relaciones entre la producción cultural de espacios educativos alternativos y la formación de subjetividades constituyentes. Si bien se analizaron tres experiencias de origen popular, en este artículo se comparten reflexiones sobre los procesos formativos que realizaron juventudes y adulteces del Centro

de Educación Integral de jóvenes y adultos “René Rufino Salamanca” (CEIJA) impulsado por el Sindicato de Obreros y Empleados Municipales (SEOM) en el periodo 2017-2019 en la provincia de Jujuy-Argentina.

Su estudio, considera a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) como un campo heterogéneo y complejo, definida como eufemismo (Brusilovsky, 1998), una educación que oculta la educación para pobres y subalternos (Messina, 2002). La EPJA, en tanto práctica clasista, emerge históricamente como un campo de disputa entre visiones contrapuestas (Torres, 1995; Rodríguez, 1997): aquellas que reproducen en su dispositivo escolar algunos elementos compensatorios, remediales y marginales; y las que, posicionadas bajo fundamentos de una pedagogía de la libertad, han procurado revertir el modelo hegemónico del campo.

En esta segunda vertiente se inscribe la propuesta del CEIJA-SEOM localizada en uno de los barrios más populosos de San Salvador de Jujuy: Alto Comedero. El Centro nace por la demanda de escolaridad primaria y secundaria de empleadas municipales de la capital jujeña en el año 2003 y la relación que estas establecieron con el SEOM. Dos argumentos sustentaron el pedido de creación de la propuesta, el primero expuso la inadecuación o inexistencia de ofertas educativas estatales vigentes, a inicio del presente siglo. El segundo argumento puso foco en la identidad de los/as trabajadores/as municipales, sus tiempos y ritmos laborales, y la necesidad de profesionalización.

El pedido de creación se sostuvo en los años 2003 y 2004, marcando un hito en las posibilidades de participación de las organizaciones sociales y gremiales en materia educativa provincial. En términos temporales, este hito cobró relevancia porque se desplegó en el marco de un largo organizativo y de incidencia de los movimientos urbanos y de desocupados en el espacio público y en la política estatal. Este movimiento conocido como cónclave piquetero, tuvo como principal protagonista en la provincia al SEOM. A fines del 2004 se aprobó la Resolución N.º 2240/04, que otorgó el marco legal para la creación de los Centros de Educación Integrada de jóvenes y adultos (Art. 2 Res. 2240/04). La resolución, nacida de aquella lucha colectiva, explicitaba los fundamentos de una propuesta formativa de co-gestión (Art. 3 y 13) habilitando la aparición de nuevos actores sociales en la escena educativa.

Hasta el 2019, al CEIJA asistían más de seiscientos jóvenes y adultas/os. Solo considerando el primer año, se evidenciaba que la población estudiantil era mayoritariamente femenina (52% mujeres y el 48% de varones) y juvenil. Respecto de la situación laboral, el 90 % de las y los estudiantes trabajan en empleos precarizados.

1.2. Procesos de subjetivación: aportes de las pedagogías y epistemologías críticas al estudio de la formación

El estudio del presente educativo de juventudes y adulteces, en espacios escolares gestados por la organización popular, abreva a un enfoque amplio y crítico-político de la formación (Silber, 2004). Por ello, problematizó la relación entre dos pares: la producción cultural y la alternatividad pedagógica; los procesos de subjetivación y la política. La vinculación entre estas nociones posibilitó un estudio crítico de las dinámicas mutuamente influyentes entre los/as sujetos/as sociales y las subjetividades políticas, alejado, por tanto, de relaciones lineales y esencialistas.

En relación con el primer par, dado que los procesos formativos de los sujetos acontecen en campos organizativos populares (en este caso el CEIJA), se acudió a la noción de espacios educativos proveniente del pensamiento gramsciano. Si bien no es materia de este artículo profundizar sobre esta noción, es necesario mencionar que su estudio permitió caracterizar la producción cultural del CEIJA en diversos planos de análisis: el epistémico, el democratizador (pedagógicos-organizacionales), el territorial y el autónomo (autogestión/co-gestión y autogobierno).

Así, el estudio de la producción cultural aportó al campo específico de la EPJA elementos que indicaron cómo superar el carácter segregado y compensatorio/remedial. También, la propuesta evidenció capacidad para rebatir la marginalidad que caracteriza a la modalidad (Patagua, 2019). En la misma línea, la configuración de su pedagogía fue cercana a diversas corrientes del pensamiento crítico, entre ellas, la educación popular, la perspectiva de género y la interculturalidad. Ciertamente, la relación del carácter popular y crítico en su diseño pedagógico la aproximó a la educación popular de personas jóvenes y adultas (EPPJA) (Patagua, 2022).

Respecto al estudio de los procesos formativos o de subjetividades políticas, este se realizó desde los aportes de las pedagogías y las epistemologías críticas. Dichas corrientes entienden los procesos de subjetivación en vínculo con los contextos de producción cultural, sin por ello olvidar la condición vitalista, multidimensional y multitemporal. La subjetividad política (González, Aguilera, y Torres, 2013; Echandía, 2015) alude a la condición rebelde (De Sousa Santos, 1998; Rigal y Zinger, 2018), constituyente (Zemelman 2010, 2012), desatada (Ceceña, 2008) y epistémica (Palumbo, 2016).

Zemelman diferenciará las subjetividades constituidas de las constituyentes, “al abordar a la subjetividad como dinámica constituyente, el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido” (Zemelman, p. 356, 2010). Por tanto, los procesos formativos pueden ser leídos en clave de procesos de subjetivación (Rolnik y Guattari, 2006) y de su inserción en el campo de la micro-política, “sin olvidar que cualquier revolución a nivel macro-político concierne también a la producción de subjetividad” (Rolnik y Guattari, p. 45, 2006). En su carácter estructurado y estructurante, la subjetividad representa una situación de confluencia de planos de realidad, en la que se puede rastrear cómo desembocan los micro-procesos, así como la apertura hacia ámbitos socio-históricos, que se caracterizan por ser inclusivos de otros planos (Zemelman, 1997).

El carácter procesual de la subjetivación destaca los desplazamientos y movimientos en la dinámica de lo instituyente; se subraya el dinamismo y la vitalidad frente a la estabilidad y el estancamiento. Se trata de un proceso localizado en los movimientos y lógicas de constitución, siendo estas multi-temporal y multi-espacial, reflejan el tránsito y los flujos del estar-siendo. La formación del sujeto bajo esta argumentación no es lineal, ascendente y acumulativa, sino que estanca a la que se arriba y llega. En cambio, se prefiere analizar lo acumulado –el pasado, la memoria, la formación adquirida- como sedimentación y condensación de sentidos, desde la cual el sujeto emprende dichos movimientos y eventualmente los reconfigura.

El carácter vitalista de los procesos de subjetivación permite al sujeto relacionarse consigo mismo e interactuar con el medio y los/as otros/as, por medio de lo que Lizárraga (1998) denomina formación crítica, es decir, la conciencia de que toda experiencia

sedimentada al mismo tiempo se configura mediante categorías que le otorgan dicho sentido, devolviéndole la posibilidad de ser otro. Este proceso implica aprendizajes y desaprendizajes, una dialéctica entre lo instituyente y lo instituido, entre subjetivación e identificación (Palumbo, 2016). Lo dicho supone su inacabamiento, de manera que los procesos formativos están-siendo un desplazamiento nómada siempre situado y contextualizado.

1.3 Metodologías cualitativas: enfoques biográficos y participativos

La metodología cualitativa tiene un carácter pluralista y flexible capaz de adaptarse a las peculiaridades de cada contexto empírico, de ello deviene que la reflexividad y la ética acompañen el proceso investigativo. Se trata de una apuesta metodológica que pone en juego múltiples técnicas, abordajes y que trabaja de manera intensiva en los campos de indagación.

Diversos estudios han señalado la pertinencia de las metodologías cualitativas, más específicamente de los métodos biográficos, para el estudio de los procesos de formación, siendo estos apropiados para dilucidar los sentidos que los sujetos asignan a sus prácticas. En esta investigación, además de apelar a dicho método³, se incorporó el enfoque participativo⁴. La pertinencia de estos métodos para el estudio de la formación de personas jóvenes y adultas, se encuentra en su potencial heurístico, capaz de captar en profundidad y detalle la complejidad de los sentidos configurados en torno y desde un formato escolar con aspiraciones alternativas.

El enfoque biográfico se desarrolla y despliega en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, entre ellas la pedagogía, los estudios con foco en las biografías educativas sobre la formación docente, la capacitación y la intervención adquieren relevancia en tanto identifican a la experiencia, la memoria y la narración, como elementos de valor para la

³ Diverso/as autores/as coinciden en señalar el origen y desarrollo anglo-europeo del método. Muñiz Terra, Frassa y Bidauri (2016) afirman que en Europa se continuó hablando de enfoque biográfico, mientras que en Estados Unidos el enfoque adquirió el nombre de curso de vida.

⁴ Diversos estudios han señalado la función estructurante del método narrativo, la autoproducción y la toma de conciencia mediante el relato por parte de quienes narran, es decir, su componente formativo. Precisamente, la búsqueda por lograr mayores niveles de coherencia, con respecto a la condición formativa del método, fue dando paso a una metodología de tipo participativa, no estrictamente relacionada con la investigación acción participativa de la tradición falsbordeana, aunque sí tendiente y preocupada por los procesos de formación mediante el relato y el despliegue de dispositivos de retroalimentación e intervención crítica con las juventudes y adulteces en estudio.

construcción de un tipo de saber pedagógico. Llosa, (2015) afirma que en el campo de la educación de adultos/as, las biografías educativas adquieren renombre en la década del setenta, asumiendo a la formación como globalidad desplegada a lo largo de la vida e indicando su potencialidad en el campo de la investigación-intervención.

El método supone el entrecruzamiento e interconexión entre la dimensión subjetiva-histórica y objetiva, así como comprender lo universal y lo general a partir del estudio de lo particular del individuo además de su singularidad. Por ello, Sautu afirma que se trata de un método que exige “entretejer la experiencia individual con la realidad histórica” (p. 23, 1999) y gracias al cual es posible captar la relación mutuamente influyente entre la esfera socio-simbólica y socio-estructural (Bertaux, 1999).

Lo expresado otorga relevancia a los sentidos construidos por los sujetos, en el caso de la investigación, a los sentidos que construyen los/as jóvenes y adultos/as sobre sí mismos y su estar, siendo estudiantes de una propuesta escolar gestada a la luz de procesos organizativos. También, bajo este método, interesa captar los sentidos que adquiere el modelo escolar en el presente, pasado, proyecciones formativas futuras de juventudes y aduleces en estudio. En suma, comprender los alcances de dicha producción en la formación de subjetividades potentes.

En el marco de este método se desarrolló un total de veintiséis entrevistas biográficas⁵. Los/as estudiantes participantes fueron seleccionados/as siguiendo algunos de los siguientes criterios: tiempo de pertenencia en la propuesta educativa, diferencia etaria, desplazamientos migratorios y situaciones vitales de extrema vulneración. Las entrevistas biográficas (testimoniales, narrativas personales), tuvieron el objetivo de localizar los procesos de subjetivación política y potentes del estudiantado, es decir, mediante la experiencia del estar-siendo estudiantes, rastrear saberes, prácticas y experiencias que potenciaron sus vidas. Partiendo del supuesto de que la enunciación es una forma de re-encuentro consigo mismo/a, se ubica a los sujetos en el lugar de potencia y afirmación de su capacidad de desplazarse mediante el relato.

⁵ Los relatos vitales fueron anonimizados siguiendo criterios éticos y de reflexividad metodológica.

2. Formaciones en “escolaridades otras”: el estudio del presente escolar de un colectivo estudiantil

Tal como se mencionó, partiendo del dinamismo de la subjetividad, es posible analizar el presente –escolar- desde la historicidad del sujeto y su memoria. En esta línea de argumentación, el presente es potencia, el pasado es memoria y el futuro es proyecto. Así, por un lado, en el análisis de las narrativas estudiantiles, las memorias sobre la experiencia escolar truncada y sus otras búsquedas socio-formativas, fueron comprendidas en su calidad de desgarró y potencia. Ciertamente, los sujetos lejos de quedar inertes frente al alejamiento de la escuela diseñaron a lo largo de sus vidas diversas búsquedas por educación. En algunos casos apelaron a formaciones en oficios, en otros momentos realizaron capacitaciones y finalmente ensayaron diversos intentos de ingreso a escuelas y programas nocturnos, especialmente para la finalización de los estudios primarios.

Por otro lado, los procesos formativos de las juventudes y aduleces fueron analizados en tres planos de complementariedad⁶ y en vinculación con la producción cultural-pedagógica (EPPJA) del CEIJA. Los dos primeros planos no son materia de este artículo, sin embargo, es necesario mencionar que, en el segundo, se analizaron los procesos de articulación entre saberes y organización, lo cual dio surgimiento a la categoría del “*nosotros/as colectivo estudiantil*”.

Esta categoría sintetizó la experiencia compartida de juventudes y aduleces en un Centro Educativo que propicia colectividad y participación mediante su organización escolar. También y fundamentalmente, aludió a los sentidos de compañerismo y lazos de pertenencia creados por el estudiantado. Esta grupalidad ejerció sus acciones en el territorio escolar, convirtiéndose en un campo de disputa y de negociación. No se trató de una organización juvenil, en el sentido asignado a los movimientos como sujetos sociales, sino de la construcción de un colectivo estudiantil inter-generacional, que se caracterizó por la búsqueda de organización y participación hacia el interior del Centro Educativo, para allí cumplir con el objetivo de hacer efectivo el derecho a educarse.

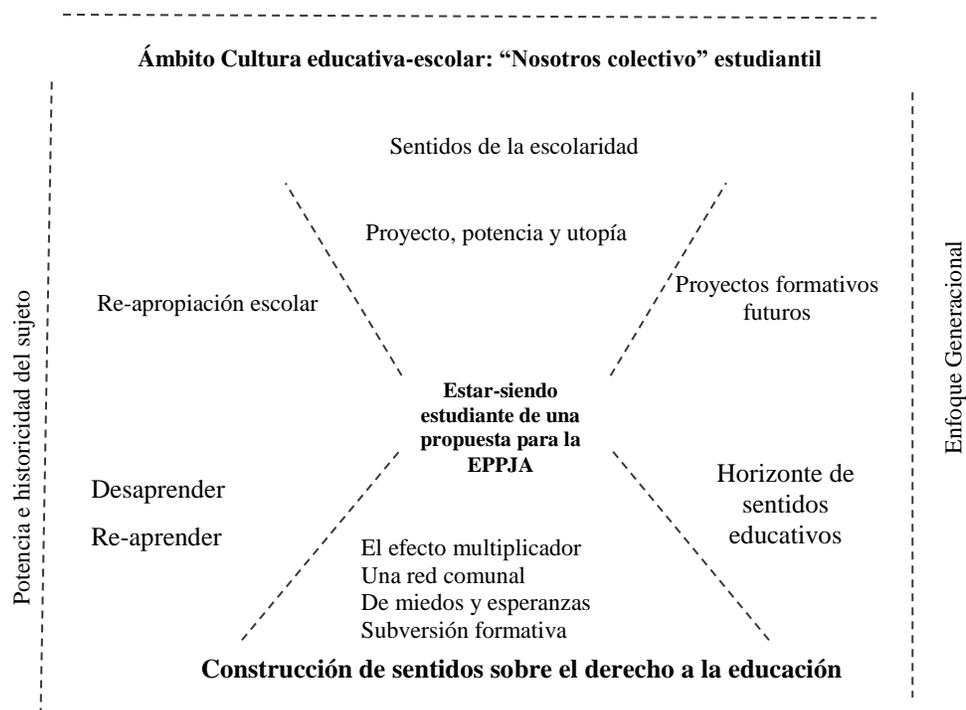
⁶ Los planos son: la formación en las esferas del mundo de la vida (el trabajo, el género y los procesos migratorios); la formación en los procesos organizativos; y la formación en el presente de escolaridad

Se trató entonces de “juventudes movilizadas” (Espíndola Ferrer, 2016) ante situaciones y experiencias de desigualdad, juventudes y adúlces que, en el proceso de resistencia, identificaron a lo escolar como un espacio-tiempo para potenciarse y agenciarse colectivamente. Asimismo, aquel “colectivo intergeneracional estudiantil” se conformó frente a las dinámicas individualistas predominantes en el campo de las políticas públicas para la EPJA. Se alude a lógicas que alientan a que cada estudiante en su “singularidad” construya formas de acercamiento, permanencia y egreso de la modalidad.

En tal sentido, las narrativas estudiantiles del CEIJA, han sido un lente para observar los efectos de las desigualdades socio-educativas, las resistencias generadas por las juventudes y adúlces durante el gobierno de la Alianza Cambiemos. Es decir, sus experiencias de estar-siendo colectivo estudiantil de una escuela nocturna, ha posibilitado identificar las limitaciones del discurso formal del derecho a educarse en contextos de crudeza neoliberal, así como los puntos de activación que los/as nucleó en una elaboración compartida con respecto al “merecer” una segunda oportunidad educativa.

En lo que sigue, se comparten los procesos de re-apropiación de lo escolar, por parte del colectivo estudiantil. Se señala: el efecto multiplicador y expansivo en la construcción de la demanda, la creación de una red vincular que permite vencer el miedo a volver a estudiar, la remembranza del miedo y la esperanza, y el rol que cumplen los/as educadores/as desde la visión estudiantil.

Cuadro: Dimensiones de análisis para el campo de la formación escolaridades otras



2.1. Una red comunal de demandantes: el efecto multiplicador y expansivo

En su origen, el CEIJA-SEOM atendió a las necesidades educativas de empleados/as municipales precarizados/as. En la primera etapa de expansión del Centro se incluye a hijos/as y familiares cercanos de estudiantes municipales, dicho proceso generó la apertura a otros/as demandantes, dando paso a una segunda etapa de expansión, en la que se incorporaron amigos/as y conocidos/as de "municipales"; vecinos/as del barrio. Tal como se indicó, hasta el 2019 el CEIJA se componía de una población estudiantil más juvenil que adulta perteneciente a barrios periféricos de San Salvador.

La fuerte identidad sindical afianzada en la cultura educativa, desde su inicio, fue combinándose con el reconocimiento de una diversidad etaria, cultural y socio-productiva. El estudiantado participante de la investigación se inscribió en el CEIJA por

recomendaciones de parientes y amigos/as, quienes testimoniaron los beneficios de estudiar en “*una escuela de trabajadores*”. Se trató de una comunicación a escala local y cara a cara, mediante la cual se transmitieron aquellas particularidades pedagógicas y organizativas reconocidas como distintivas.

Por un lado, esta forma de comunicación produjo que el territorio del CEIJA se expandiera a otros espacios y tiempos, creando geografías afectivas e identitarias⁷. Se trató de una experiencia comunicativa, que discurrió por diversas zonas de la capital jujeña, especialmente, entre los sectores empobrecidos y que evidenció una temporalidad larga y dinámica en los procesos de acceso a educación por parte de la familia, amigos/as y la comunidad.

Por otro lado, el efecto multiplicador de la demanda, es decir, la expansión del territorio simbólico-afectivo de la propuesta formativa del CEIJA, alentó al carácter permanente de la demanda por educación. Los sujetos transmitieron la pedagogía-afectiva del Centro y, al hacerlo, transmitieron la confianza en las relaciones educativas. Esta acción fue nutriendo la dimensión ética de la demanda. En estos términos, la humanización del derecho a la educación fue y sigue siendo un factor decisivo para el sostenimiento de la demanda por educación.

Producto del efecto multiplicador, padres, madres e hijos/as compartieron las mismas lógicas de socialización escolar, ya sea simultáneamente o en diferentes temporalidades. Luego de un proceso de separación, por motivo de violencia de género, Noelia dijo a sus hijos: “*hagamos un trato, estudiemos todos*”. Ella y sus dos hijos jóvenes-adolescentes ingresaron al Centro, por medio de su hermana, quien egresó del CEIJA y transmitió, mediante su experiencia, las características de una propuesta formativa “*que contiene*”. Para esta familia la experiencia de re-vinculación escolar representó una nueva oportunidad de vida, relacionada con la reconstitución de las relaciones en el seno familiar, mitigando los efectos de las marcas de la violencia doméstica y las posibilidades de una socialización diferencial ofrecida por el espacio educativo.

⁷ El proceso de re-ingreso y de extensión de las experiencias hacia otros/as para potenciar voluntades fue analizado por Martínez (2015) bajo la denominación de geografía afectiva y “acompañante baqueano”, ambas denominaciones han sido fértiles para analizar la inscripción conjunta de parientes y amigos/as en lo que ha sido llamado “efecto expansivo de la demanda”.

La escolaridad aparece en el seno familiar como búsqueda y proyecto conjunto. Cristian estudió junto a su hijo y esposa en el Centro educativo, mientras la pareja transitaba la nivelación, el joven se encontraba en el primer año: *"Mi changuito como si nada, tranqui en el CEIJA... estamos mejor como familia desde que venimos todos a la escuela"*.

En otros relatos, el efecto multiplicador se reprodujo en el ámbito familiar más amplio. Hermanos/as, tíos/as y demás parientes se encontraron en la búsqueda educativa. Algunos/as compartieron tiempos formativos y en otros casos los testimonios han servido como antecedentes que referencian al Centro, como espacio de posibilidad escolar. Emilce, Irma, Marta, Belén y Griselda estudiaron con sus hermanos/as y primos/as, desde allí reconocieron las similitudes en las trayectorias escolares previas y la búsqueda por culminar una etapa vital "truncada". Ellos/as afirmaron que *"llegar acompañado/a"* les ha permitido vencer la vergüenza y el miedo individual.

Carolina, Adrián y Julio se acercaron al CEIJA por recomendación de parientes (primos/as y tíos/as) ya egresados/as del espacio. Las tres experiencias juveniles, coincidieron en llegar al Centro educativo posterior a diversos cambios de escuelas (en el nivel secundario común) y de repetir en distintos años. El cansancio y el agotamiento por *"no encajar"* y *"no poder"* fueron sensaciones comunes en las narraciones juveniles.

El estudiantado afirmó haber confiado en el criterio de primos/as y tíos/as sobre todo por la proximidad generacional. Es decir, este sentimiento se fundamentó en la pertinencia de la propuesta formativa para una población juvenil con la cual se identificaron más allá de los prejuicios por la denominación de escuela para adultos/as. Afirma Julio: *"yo ni siquiera sabía que era de jóvenes y adultos, yo pensé que era un colegio de noche, no entendía nada, la sensación era muy rara, para mí los jovencitos estudian a la mañana o la tarde, entonces fue un descubrimiento"*.

El tercer lazo que fortaleció la creación del "efecto multiplicador" fue las *relaciones de amistad*. Nuria, Eduardo, María y AA llegaron al CEIJA por sugerencias de amistades, antiguos/as compañeros/as de la escuela y del trabajo. Las experiencias juveniles, con excepción de AA, se hicieron eco de estas voces para desmitificar representaciones sobre la

escuela nocturna. Nuria, al igual que otros/as jóvenes, narró un sentimiento de agotamiento del nivel secundario y de rechazo por incorporarse a la escuela nocturna. Su experiencia formó parte del conjunto de estudiantes que vivió y sintió la “inadecuación” del sistema escolar secundario común.

Finalmente, todos los testimonios señalaron que, contra los sentidos individuales de no escolaridad, se fue creando un efecto multiplicador, visualizador del carácter construido de la problemática. Sí, la carencia ha sido socialmente producida, también lo fue la manera de resolverla mediante la conformación de una red comunal de demandantes. Ciertamente, al “develarse” la existencia de una carencia común, en el ámbito familiar, el vecindario y las amistades, se desplaza la condición de estigma personal, habilitando la posibilidad de hablar, en palabras de Juan: *“de lo nuestro”*.

2.2 La inflexión subjetiva: nombrar el reingreso-nombrar la esperanza

La convivencia entre esperanza y miedo se reactivó de forma permanente en la vida escolar del colectivo estudiantil. El reingreso habilitó la remembranza de escenas y vínculos escolares de posibilidades e imposibilidades, de aciertos y de errores, mediante los cuales los sujetos construyeron un tipo de relación con lo escolar. Para el colectivo estudiantil visitar y capitalizar dichas memorias resultó una tarea crucial y decisiva para construir una esperanza crítica.

La población adulta mayor emprendió la tarea de demandar educación frente al imperativo y asumido rol de *“no saber por ser mayor”*. Desde sus testimonios han logrado rebatir la visión neoliberal, que ubica a la vejez en una etapa de improductividad social y económica. Esta visión asigna a los/as adultos/as mayores el lugar de marginados/as y asistidos/as desmereciendo sus experiencias, saberes y discursos construidos a lo largo de toda una vida.

También en el proceso de demandar educación, la población adulta venció la sensación de *“culpabilidad”* por acceder a un servicio educativo que *“podía garantizarse a las juventudes”*. Silvia tenía cincuenta y dos años cuando ingresó al CEIJA. Ella expresó en un plenario estudiantil: *¿cómo le voy a quitar una silla a un chico joven que tiene más*

futuro que yo? El deseo de acceder a la escolaridad por parte de las adulteces, como parte del deseo personal (autorrealización), estuvo inhibido o puesto en duda en diversos tramos de su escolaridad. Esta inhibición se produjo porque el estudiantado identificó que la política estatal les retiró espacios áulicos al Centro y cesó el préstamo de sillas e inmobiliario para su funcionamiento⁸. Frente a este entramado político, y en términos comparativos, las adulteces afirmaron que las juventudes merecían: *"la vacante, la silla y el espacio"*.

Úrsula, al igual que Cristina, Silvia, Irma y Romina, reingresaron al secundario para mejorar y/o mantener sus condiciones laborales; el estudio se presentó como una nueva forma de resistir los embates de la precariedad del trabajo, *¡hasta cuando seguir luchando!*, ha sido una expresión recurrente en las mujeres, para referirse al sinnúmero de estrategias a las que han apelado por sostenerse en el empleo, de este modo, afirma Cristina: *"si antes hacíamos carpeadas, tomas y marchas, ahora estudiamos"*.

En el caso de la población juvenil ya se ha mencionado que el reingreso debió vencer los prejuicios de una escuela de barrio y de gente adulta. Las juventudes entrevistadas afirmaron no sentirse parte del nivel secundario común en cualquiera de sus gestiones (públicas y privadas) y, si bien por las responsabilidades asumidas se acercan a acciones adultas, esta identificación con lo escolar no les fue gratificante.

En el proceso de acercamiento y alejamiento del sistema escolar van descubriendo una insatisfacción: el secundario común estuvo desacoplado de la diversidad de sus mundos juveniles y la opción por una escuela de adultos/as les resultaba dolorosa, ya que suponía, desde sus visiones, la pérdida de la recreación y la diversión. De igual manera, las juventudes evidenciaron un desgaste socioemocional, producido por la circulación en diversos escenarios escolares secundarios de la educación común que compartieron características similares. Se trató de distintas escuelas que en sus culturas compartieron las mismas lógicas de funcionamiento: el adultocentrismo, la homogeneización de la cultura juvenil y la escasa pertinencia para las necesidades formativas de estos/as jóvenes.

⁸ El CEIJA, al igual que otras escuelas nocturnas, funcionaba en un edificio de nivel primario, por lo que la disputa de espacios y recursos fue constante. Dicha situación se vio agravada frente a las políticas neoliberales del gobierno provincial y nacional de la Alianza Cambiemos.

Por ello, las búsquedas de educación secundaria, por parte de las juventudes, fueron sumamente complejas, el miedo a la pérdida de las experiencias juveniles, que se combinaban al trabajo, educación y diversión/recreación, también fueron aunadas al temor de encontrar en la educación de adultos/as las réplicas institucionales de las escuelas secundarias comunes. Al momento de reingresar al CEIJA, el estudiantado entrevistado estaba preocupado por no experimentar nuevamente el desencanto con lo escolar, la confrontación con docentes y la inadecuación de la propuesta formativa, con respecto a sus deseos y búsquedas. Ahora bien, el proceso de enunciación del fracaso les ha permitido también nombrar la esperanza, en tanto hablar del miedo al retorno provocado por un tipo de organización escolar y vínculo pedagógico, en escuelas diurnas, exigió reflexionar sobre la influencia inhibidora de dichas relaciones.

La enunciación de la demanda por educación tuvo como adyacencia la construcción de otros vínculos con la escuela y los/as docentes. La esperanza ha emergido en el complejo sistema de remembranza y ubicación de las potencialidades actuales de las juventudes. Esta situación ubicó en escena lo “escolar” (lo estrictamente áulico) y al profesorado como campos de disputas de micro-poder. Finalmente, y tal como fue mencionado, en este proceso los/as estudiantes entrevistados/as avizoraron que la responsabilidad de permanecer día a día en el Centro fue una tarea común: “enjambre de potencias” que rebatió los procesos de individualización y que finalmente sumaron, responsabilizándolos de sus antiguos “fracasos” educativos.

2.3 Red vincular: de afectos y acompañamientos

Se mencionó que la inscripción del sujeto en la voluntad colectiva estudiantil supuso incorporarle elementos de sentidos emotivos, éticos y cognitivos, que añaden capacidad y disposición de acción. La organización y la participación en la vida estudiantil en una propuesta para la EPPJA ha posibilitado la constitución de subjetividades hablantes, nómadas, coincidentes y desbordantes de aquello que la producción cultural ha pretendido configurar. Previo al proceso de conformación del nosotros/as colectivo estudiantil, las personas demandaron educación, porque existió una trama de relaciones vinculares que posibilitó la construcción de un puente entre la vida cotidiana y la escolaridad. Esta suma

relacional pudo, o no, asemejarse a quienes han desplegado el efecto multiplicador de la demanda.

Entonces, ¿Quiénes fueron las grupalidades sociales que reafirmaron la voluntad de juventudes y adulteces? En algunos relatos estudiantes, el accionar de la organización sindical y de movimientos socio-comunitarios, fue mencionado como puente que contactó a los sujetos con sus múltiples saberes, asignándole un carácter significativo para re-ingresar a la escuela. En la búsqueda por escolarización, estos sujetos sociales cumplieron un rol de andamiaje y reconstrucción de lazos con la escolaridad.

La familia fue la segunda red vincular de referencia. En este campo, los sujetos, especialmente los juveniles, libraron batallas en búsqueda del reconocimiento (Restrepo, 2010). En el caso de los/as estudiantes adultos/as, las infancias han jugado un rol central. Los nietos y las nietas, e hijos e hijas menores, han sido sujetos de relevancia para el ingreso y permanencia de los/as estudiantes en el CEIJA.

Las mujeres estudiantes se afirmaron en integrantes del grupo familiar, indicando que han sido ellos/as los/as que motorizaron sus deseos y voluntades. *"El impulso de mis nietos"* y *"mis hijos están felices de que estudie, me dan su palabra de aliento"*, fueron expresiones recurrentes en las narraciones de las mujeres adultas. Las infancias, hijos e hijas, también han motorizado las voluntades de las estudiantes-madres; la mayoría de ellas reconoció el acompañamiento positivo brindado por los/as menores. En el discurso de las mujeres se revalorizó la paciencia y el entendimiento por parte de las infancias sobre las nuevas dinámicas familiares, construidas como consecuencia de su incorporación al Centro Educativo. Para estas mujeres el sentimiento de acompañamiento de sus hijos/as fue de sustancial valor, no solo porque allí se afianzaron emocionalmente, sino también porque encontraron formas de hacer frente a los discursos sociales y familiares que procuraron minimizar sus voluntades, bajo argumentos patriarcales. La red de afectos que se configuró mediante el accionar de las infancias, supuso otro desafío para las mujeres. Este implicó la producción de un campo de inteligibilidad destinado a que los niños y las niñas, comprendieran los motivos de la ausencia "en la casa", posterior a largas jornadas

laborales, así como a diseñar intervalos temporales (entre el trabajo y el estudio) para la “atención” de estos/as.

Dicho desafío e ingeniería mental⁹, diseñado por parte de madres-estudiantes, se ha visto aminorado paulatinamente. Conforme con esto podríamos decir que las infancias comprendieron que las mujeres buscaron mediante el estudio futuros dignos para sí y para ellos/as. Emilce, Marta, Belén, Griselda, Sandra, Soledad y Claudia, madres de menores, comentaron que el diálogo continuo y las renegociaciones familiares fueron una salida válida para las diversas tensiones y conflictos producidos por sus salidas del hogar durante largas horas destinadas al espacio escolar: *“mis hijos me dicen esforzate mamá, así como vos nos pedís que nosotros nos esforcemos, no bajas los brazos”*. Los intentos por hacer suyo el derecho a la educación, historicidad, discontinuidad y transformaciones del ámbito doméstico y de los sentidos del cuidado de las infancias, atravesaron la vida de estas mujeres estudiantes. La red de afectos, sobre las cuales las mujeres diseñan sus trayectorias estudiantiles, se ha visto acompañada de otra red vincular femenina¹⁰: amigas, vecinas y familiares colaboraron con el cuidado de las infancias.

En otras experiencias, como las de Adriana, Helena, Cristina y Sandra, los/as nietos/as e hijos/as adolescentes han favorecido los procesos de inscripción y búsquedas de papeles. Este grupo de adolescentes, que transitaba el nivel secundario común y/o los primeros años de formación en la educación superior, comunicaron a las generaciones adultas un renovado valor por lo escolar. Sandra, quien testimonió este movimiento generacional, retoma el vínculo con la educación posterior, finalizando una etapa de dedicación exclusiva al hogar, impulsada por el discurso de su hija y sobrino, dos adolescentes en etapa escolar secundaria, que asumieron la corresponsabilidad del cuidado, las tareas escolares de las infancias y del hogar, cooperando con la logística y organización de la vida cotidiana.

⁹ El reconocimiento del valor y la energía que exigió el trabajo doméstico y de cuidado fue sustancial para comprender la envergadura del accionar de las mujeres y sus luchas por educación. Tal como señalan diversos estudios, las mujeres dedican una enorme cantidad de esfuerzo y tiempo en el trabajo reproductivo, el mantenimiento y la gestión de la familia (atención, cuidado, alimentación) y del hogar (limpieza, cocina, compras) que les impiden desarrollar otras acciones. Afirma Carrasquer P. et al (1998), el núcleo duro del trabajo reproductivo se sostiene en la rigidez y en la cotidianeidad de las labores de infraestructura, de atención y organización que despliegan exclusivamente las mujeres, impidiéndoles el uso de tiempos y espacios diferentes a los del hogar y la familia.

¹⁰ La creación de redes de cuidado de las infancias por parte de otras mujeres afianza la feminización de las tareas de reproducción.

En el caso de las juventudes participantes de la investigación, la red de apoyo y acompañamiento la configuraron los padres, las madres y el grupo de amigos/as. En relación con los primeros, las juventudes expresaron la necesidad de ser motivo de orgullo familiar, dicha expresión se construyó frente a historias vitales, caracterizadas por “el fracaso escolar” y la imposibilidad de acceder a trabajos estables. Para los/as jóvenes “*ser orgullo*” de la madre y de la familia les ha significado volver a “vincularse” con la unidad doméstica, hacer un alto a la incertidumbre, a la desafiliación y a la desinstitucionalización, características sobresalientes del neoliberalismo global (Reguillo, 2000). En aquel “volver a filiarse con la escuela” el acompañamiento socioafectivo familiar ha sido contundente en las juventudes. El estudiantado ha declarado asistir al Centro para generar mejores vínculos con sus progenitores y recomponer la relación parental, luego de períodos de tensión y molestia a causa de la deserción escolar y el desempleo. Ahora bien, no se trata de una complacencia pasiva, para las juventudes, la afirmación de sus posibilidades escolares-familiares, les implica vivir y erguirse frente al adultocentrismo. Por ello, estudiar fue una variable de reconocimiento, valoración familiar y, al mismo tiempo, una experiencia que les permite “*valorarse y ser valorados/as*” de un modo distinto y diferencial.

3.4 Sub-versión formativa: Reconstruir el vínculo con los/as docentes

La relación con los/as educadores/as, y quienes dirigen la propuesta formativa, ha sido valorada positivamente por el estudiantado. Si bien las experiencias no fueron homogéneas, en las narrativas estudiantiles se ponderó el discurso docente que los volvió sujetos de derechos y sujetos constituidos (y en constitución). El vínculo con los/as docentes se estabilizó en la medida que los/as jóvenes y adultos/as reconocieron a estos/as como sujetos capaces de hacerse presentes en sus itinerarios formativos, cumpliendo allí la tarea de mediación y de referencia profesional. Es necesario mencionar que dicha presencia docente se manifestó frente a memorias educativas infantiles y juveniles, caracterizadas por relaciones pedagógicas débiles, y si bien, aquel vínculo no constituyó la única variable de alejamiento de los sujetos de la escuela, sí fueron señalados como el lazo visible y el rostro palpable de una institucionalidad fallida/ausente. Memorias sobre la desaprobación de materias, la incompreensión de contenidos escolares y formas de evaluación poco

entendibles, fueron narradas por los/as jóvenes como “evidencias” de su “*poca inteligencia*” y “*capacidad*”.

En el discurso estudiantil, y en comparación con dicho vínculo de ausencia y/o desconfianza pedagógica, la relación con los/as docentes del CEIJA se configuró mediante el ejercicio de una presencia activa. El estar-siendo docente desde sus perspectivas ha sido más que “dictar clase”, marcando una diferencia notable el compromiso y la confianza. El estudiantado reconoció e identificó que “*alguien*” estuvo allí “*comprometido/a*” en ese espacio-tiempo escolar y en ese momento-situación áulica, para sostenerlos/as frente a “la contingencia”, que implica el acto de aprender y de permanecer en la escuela nocturna. Para estos/as estudiantes los/as docentes del CEIJA accionaron contra la inaudibilidad institucional a la que estuvieron acostumbrados/as. La construcción de un vínculo estable con los/as docentes fue valorada en la medida que promovieron confianza pedagógica creando diversos dispositivos y estrategias didácticas, con el fin de que los/as jóvenes y adultos/as se identificasen con sus propias formas de aprender.

Así, la primera función docente reconocida por parte del estudiantado fue “*la explicación de contenido*”, que se trató de acciones multifacéticas, adquiriendo diversas formas y en las que mediaron variados recursos. Se trató de un momento inaugural, ya que después los/as estudiantes identificaron otras estrategias, tales como: las tareas grupales, las exposiciones y el ejercicio de relación de lo aprendido con situaciones cotidianas. Algunos/as de ellos/as relatan, “*los docentes utilizan diversas técnicas, nosotros los estudiantes somos tan diferentes que ellos tienen que preparar distintas cosas para el mismo contenido*”; “*los profes hacen muchas cosas para que nosotros aprendamos, debates, diálogos, analizamos casos, noticias, etc.*”, “*ellos nos piden que aprendamos y lo aprendido que nos sirva para nuestras carreras y trabajos*”. La explicación también indicó un llamamiento al estudiantado, mediante el cual los/as docentes comunicaron sus presencias. En los testimonios estudiantiles, los/as profesores/as se ubicaron en la escena escolar manifestando sus voluntades pedagógicas. Al momento de recordar los primeros días en el aula afirmaba Adriana “*el cerebro me hizo chispitas*”, la expresión sintetizó más

de veinte años fuera de la escolaridad, sin escribir ni practicar caligrafía, las tablas de multiplicar, ni recordar las reglas ortográficas.

Los profesores son respetuosos, F nos dice, si nosotros no entendemos, que le digamos, que va a volver a explicar, él dice que para eso están los docentes aquí, y si no entendemos nos explica una, dos, o tres veces, siempre está explicándonos. Él y el profe de matemática, el de biología, de economía, todos están para ayudarnos a todos nosotros con esto de aprender, (Belén).

"*El equipo docente*" presente en el aula se manifestó en su corporeidad colectivizada para enfrentar las múltiples problemáticas de aprendizaje del estudiantado. Ellos/as afirman, "*estos profes no se borran*", esto significó la presencia del "sujeto-ser" por encima de la normatividad y las lógicas burocratizadas del sujeto-rol (Zemelman, 1997). El cuerpo docente se manifestó así como territorio simbólico que rebatió la ausencia y la unidireccionalidad de la relación pedagógica. Desde el relato estudiantil, el rol docente les devolvió un rostro, un gesto, acompañamiento y sentidos de posibilidad.

yo aquí [en el CEIJA] veo una formación más humanista, más social, más de ayuda al prójimo, más de ayudar a aquel que realmente lo necesita, o sea, (...) por ahí, las materias y profesores y profesoras nos enseñan cosas que la podemos aplicar en diferentes tipos de situaciones, de la vida por ejemplo matemática, (...) hizo que todos nos unamos, charlemos, aplicamos tal cosa porque fulano dijo esto, porque sultanita dijo esto, y así hicimos tal cosa, (...) la profesora de lengua es una profesora excelente, por lo que hablamos, por la charla que tenemos, por el diálogo (...) la profe de geografía, una divina, nos enseña de una manera apasionante, bueno todos los profesores cooperan con esta formación humanística, y además contenerte y hacerte relacionar con todo lo que ya sabemos (Adrián).

La autoridad docente, fue otra dimensión de la relación pedagógica problematizada. En las experiencias escolares pasadas de los/las estudiantes, la autoridad se afincó en la jerarquía que otorgó la posición pedagógica y siguiendo la lógica etaria ascendente, como también la referencia adulta por encima de la infantil o juvenil. Ambos aspectos han sido característicos del dispositivo hegemónico de instrucción. En el campo de la EPJA dicha lógica ha dado lugar a la infantilización de las adulteces y juventudes y ha fortalecido formatos verticales en el diseño de la pedagogía.

Esta orientación ha sido rebatida por una diversidad de posicionamientos críticos, entre ellos, los provenientes de la educación dialógica. Dado que el CEIJA fue diseñado bajo los fundamentos de la educación popular, en su proyecto escolar se explicita su vocación por reconocer la emancipación del sujeto educativo de la EPJA *“los estudiantes, son mayores de edad, poseen responsabilidades y deberes otorgados por la ley, eso exige una formación humanista orientada al respeto de sus derechos, la democracia y la ciudadanía”*. De allí deviene la preocupación del Centro por la formación de un colectivo docente, atento a las particularidades etarias y sociolaborales en el diseño metodológico-didáctico. Es decir, bajo esta concepción, la jerarquía docente impuesta por la variable etaria se encontró necesariamente trastocada. Asimismo, el reconocimiento del sujeto adulto-juvenil, en su calidad de portador/a de saberes, problematizó la posición y potestad unidireccional del saber en manos de la docencia.

Por su parte, y desde la perspectiva estudiantil, *“el reconocimiento mutuo”* ha ocupado un lugar privilegiado para otorgar autoridad. El reconocimiento supuso la capacidad asignada a los/as educadores/as para explicar temas y diseñar diversas estrategias de enseñanza. También fueron caracterizados/as como pacientes, tolerantes y capaces de devolver la confianza. Afirman los/as estudiantes: *“el trato es diferente, con respeto”, “aprecian que estemos estudiando, nos alientan”, “te tratan bien, saben qué es lo que vos pasás en tu trabajo, en tu vida cotidiana”*. El estudiantado reconoce la legitimidad docente, tanto por el conjunto de saber especializado/disciplinar, como por los saberes de la vida. Ciertamente, en las narraciones el estudiantado ha mencionado que los/as docentes testimonian la posibilidad de salir adelante, pese a situaciones económicas, familiares y sociales difíciles y acuciantes, *“los profesores nos comprenden, no todos obviamente, porque ellos vivieron cosas similares a nosotros”*.

La autoridad pedagógica, lejos de desdibujarse y desaparecer, se manifestó con fuerza potenciadora de las capacidades estudiantiles, aunque también desde la exigencia del aprendizaje de la (auto) disciplina. En la tensión autonomía/regulación del sujeto, el estudiantado comprendió que la docencia ha estado allí para marcar rumbos posibles. En la re-constitución del vínculo, la autoridad se deslindó de la jerarquía por posición arbitraria,

tensándose entre la autorregulación y la disciplina; la internalización de lo instituido y lo que se está instituyendo; y el diálogo/el litigio y la confrontación que clausura.

3. Conclusión

La memoria en el estudio del presente potencial fue un elemento constitutivo de lo político en los procesos de subjetivación, su introducción en el campo de la EPPJA condujo a un estudio pormenorizado del pasado, no como desgarro, sino como posibilidad de desplazar lo sedimentado mediante el relato. Allí aparece un elemento poco explorado por otras investigaciones, la forma en la que la acción pedagógica de la EPPJA desnudó y habilitó nuevos sentidos de lo escolar y lo educativo en las trayectorias socioeducativas de juventudes y adulteces. Ciertamente, el proceso por el cual las juventudes y adulteces hicieron propia la educación aconteció en el marco de acciones afirmativas del Centro Educativo, aunque también del accionar colectivizado del "nosotros/as colectivo estudiantil". En este punto merece destacar las potencialidades y limitaciones de la producción cultural del Centro, referidas al carácter marginal y disperso de la EPJA.

Si bien las experiencias pasadas con "la escuela" estuvieron mediadas por la normatividad excluyente y la constitución del estigma personal. Esta nueva experiencia propone, al decir de Walsh, aprender a desaprender para reaprender como acción política, o en términos de Freire, construir una relación con el medio y con los/as otros/as basada en una pedagogía de la pregunta, cuestionadora de lo dado y lo adquirido. Re-aprender refiere a la actuación colectiva por transformar aquello que se ha sedimentado en la formación personal y social desde una pedagogía bancaria. Se trata del aprendizaje de nuevas formas de relación, que incluye el des-aprendizaje de aquellas memorias y marcas que la formación escolar previa ha dejado en las vidas de jóvenes y adultos/as, también de quebrar con percepciones de "incapacidad" y "fracaso" asumidas como propias tras pasos erráticos en el sistema escolar. Si en sus memorias la escuela apareció como una continuidad de sistemas excluyentes en aquella etapa vital (joven y adulta), "la otra escuela" se ha presentado como un escenario para visitar aquellas marcas. No sin contradicciones, el estudiantado testimonió experiencias de desplazamiento de sentidos, buscó incluirse en el ámbito

escolar, permanecer colectivamente y, por medio de este, ganar poderío en otras esferas de su vida cotidiana.

Referencias

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29 (4), 1-23.

Brusilovsky, S. (1998). Políticas públicas de educación no formal, para sectores populares: Sus características y contexto. *Políticas y sistemas de formación*, 43-63.

Ceceña, A. (2008). De saberes y emancipaciones. En A. Ceceña, *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. (p.p. 15-35.). Buenos Aires: CLACSO.

Carrasquer, P; Torns, T; Gil, E y Díaz, A (1998). El trabajo reproductivo. *Papers: Revista de sociología*, (55), 95-114.

De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones UNIANDES, Universidad de los Andes.

Echandía, C. (2015). *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia*. Bogotá: CLACSO.

Espíndola Ferrer, F. (2016). *Jóvenes en movimientos: experiencias y sentidos de las movilizaciones en América Latina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO.

González, M., Aguilera, A., y Torres, A. (2013). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En A. Aguilera *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. (p.p. 64-70). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO.

Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, 13, 155-190.

Llosa, S. (2015). La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. *Horizontes Sociológicos*, (5), 126-140.

Martínez, D. (2015). Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/educación. La Plata.: Tesis Doctoral. FPyCS.

Messina, G. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Muñiz Terra, L; Frassa, J. y Bidauri, M. (2016). *Diálogo entre reflexividades. El trabajo de campo en la perspectiva biográfica como instancia práctica de reflexividad*. Mendoza: En V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16.

Palumbo, M. (2016). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política: Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015). Buenos Aires: Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Patagua, P. (2019). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas: formación, políticas educativas y organizaciones populares. *Revista de Ciências da Educação*. Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, 35-66.

Patagua, P. (2022). Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA): Espacios y procesos de formación en experiencias organizativas populares en la provincia de Jujuy en el periodo 2012-2019. Buenos Aires: Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Reguillo, R. (2000). *Emergencias juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires. Bogotá: grupo editorial Norma.

Restrepo, A. (2010). Los jóvenes y sus luchas por el reconocimiento. *Nómadas* 32, 179-194.

Rigal, L y Zinger S. (2018). Sociología de la educación y pedagogías críticas. La condición de rebelde como necesidad para enfrentar los nuevos desafíos. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En Amuchástegui, M., y Puiggrós, A., *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (p.p. 289-319). Editorial Galerna.

Rolnik, S, y Guattari, F. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu, *El método biográfico. la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. (p.p. 21-57). Fundación Editorial de Belgrano: Buenos Aires.

Silber, J. (2004). Prácticas Formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto. *Nodos de comunicación/educación N 3*, 1-12.

Torres, C. (1995). *La política de la educación no formal en América Latina*. Siglo XXI.

Zemelman H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León y Zemelman. H, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social (Vol. 14, p.p. 21-35)*. México: Anthropos Editorial

Zemelman, H. (27 de 12 de 2004). Historia y autonomía del sujeto. Universidad Pedagógica Nacional, México. Disponible en: <https://youtu.be/tIrKmPZC5j4>

Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. México: Ipecal.

Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En Echandía, C.; Gómez, Á. y Vommaro, P. *Subjetividades políticas: desafíos de debates latinoamericanos* (p.p. 235-246). Bogotá: CLACSO.