

**La Sociología frente a los nuevos paradigmas en la construcción
social y política. Mendoza, Argentina y América
Latina en el despunte del siglo XXI.
Interrogantes y Desafíos**

**Eje Temático 1: “Partidos políticos, movimientos sociales, Estado y democracia en
América Latina”**

Mesa 4: Jóvenes en Movimiento

**Coordinadora: Mgter. Graciela Castro (UNSL), Mgter. Alejandra Rovacio
(UNSL) , Mgter. Silvina Galetto (UNSL)**

**Ponencia: “Educación de Jóvenes y adultos: Trayectorias educativas e
Imaginario pedagógico en los CEBJAS urbano marginales de Mendoza”**

Autoras:

-Lic. Verónica Falcón (Lic. en Sociología, UNCuyo) vgfalcon83@gmail.com

-Lic. Alejandra Pérez Gagni (Lic. en Sociología, UNCuyo) malegp87@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La temática de la presente ponencia surge del trabajo de investigación realizado para la tesis de grado de la licenciatura en Sociología de la FCPyS - UNCuyo. La Educación de los Jóvenes y Adultos es una problemática trascendente de la sociedad actual. Los altos porcentajes de repitencia y de abandono, sumados a la baja capacidad de retención de la escuela secundaria terminan configurando un cuadro de preocupación respecto de la terminalidad escolar de los jóvenes, y de la capacitación para una futura inserción laboral.

Frente a este cuadro, el Estado ha avanzado en una nueva concepción de la educación de los Jóvenes Adultos, considerándola permanente y para toda la vida. En este marco, ha crecido específicamente la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, con aumentos en la cantidad de estudiantes matriculados y de instituciones como los Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (CEBJAs), instituciones que nos proponemos analizar en el presente estudio.

Aunque otros estudios abordan la problemática de la Educación de Jóvenes y Adultos, son pocos los autores que trabajan acerca de los CEBJAs desde una metodología cualitativa, particularmente en el Gran Mendoza.

Con este estudio se pretende contribuir al conocimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos que se desarrolla en los CEBJAs en contextos urbano-marginales en la provincia de Mendoza, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006.

En este sentido, entendemos que la Ley de Educación Nacional marca un corte en la política educativa en general, y un cambio de paradigma en relación a la Educación de Jóvenes y Adultos en particular.

Específicamente nos interesa indagar, desde una metodología cualitativa, acerca de los imaginarios docentes que rigen las prácticas pedagógicas en los CEBJAs en relación al concepto de ciudadanía, y acerca de las trayectorias educativas de los estudiantes que asisten a estas instituciones.

El análisis de los mencionados ejes temáticos nos ha permitido por un lado acercarnos a conocer la situación actual de una de las juventudes que hoy encontramos en nuestra provincia. Por otro lado reconocer como las políticas sociales y educativas de nuestros interpelan a estas juventudes, en este caso, en ámbitos legislativos y educativos. Por último, nos ha permitido acercarnos a conocer cuáles son los espacios de participación en los que se desenvuelven los jóvenes, de qué manera participan y cómo influye esto en su visión acerca de la sociedad y la política.

METODOLOGÍA EMPLEADA

En esta investigación se trabajó desde una metodología predominantemente cualitativa, a partir de fuentes de información primarias. Se realizaron 26 entrevistas en profundidad con guías semi-estructuradas, distribuidas de la siguiente forma:

- 1 entrevista a la supervisora de la Sección 2 de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- 2 entrevistas a directivos de los CEBJAs seleccionados
- 10 entrevistas a docentes de los CEBJAs seleccionados
- 2 entrevistas a docentes tutores de los CEBJAs seleccionados
- 11 entrevistas a estudiantes pertenecientes a los CEBJAs seleccionados

Estas entrevistas se realizaron en dos CEBJAs ubicados en contextos de vulnerabilidad social, uno en el Departamento de Godoy Cruz y otro en el Departamento de Guaymallén de la Provincia de Mendoza.

Ciudadanía e Imaginarios: sentidos en conflictos

Abordados desde una metodología cualitativa, los conceptos sobre los que se ha trabajado el análisis de los discursos de los docentes ha sido *el imaginario docente*. El supuesto que nos rige es que “los imaginarios docentes rigen las prácticas pedagógicas en los CEBJAs”. Esta mirada ha sido reconstruida a partir de las lecturas de Castoriadis, Torres y Puiggrós, siendo la última autora mencionada de quién tomamos su significado “*los sentidos que subyacen a la práctica pedagógica, sentidos que otorgan los sujetos pertenecientes. Es lo que da sentido a las prácticas pedagógicas, este sentido está influenciado por las ideas normalistas, espiritualistas, antiperonistas*”¹.

En el presente apartado, reflexionaremos acerca de los sentidos otorgados por los docentes a las diferentes dimensiones de sus prácticas tomando como referencia el concepto de ciudadanía propuesto en la LEN., buscamos ver como se articulan estos sentidos si hay complementariedad entre objetivos políticos y los imaginarios

¹ PUIGGROS, ADRIANA (2003), “Espiritualismo, normalismo y educación en Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina”. Editorial Galerna. Buenos Aires Argentina. Pág. 22.

pedagógicos². Entendemos que este concepto es un concepto político ideológico que intenta cambiar el paradigma educativo y que su concepción implica un modelo de educación, un modelo de práctica pedagógica, un tipo de docente.

Es así como en este ir y venir entre los testimonios, la teoría sobre ciudadanía y es que fuimos construyendo las significaciones implicadas sobre este concepto. Alcanzar la construcción de una ciudadanía activa, en sentido democrático, participativo, igualitario, de respeto a la identidad como meta implica determinadas significaciones que deben guiar las prácticas hacia este objetivo de alcanzar una ciudadanía plena integral.

Intentamos relacionar cada sentido que se le otorga al concepto de ciudadanía con un imaginario pedagógico, por tanto una significación sobre las que se orientan las prácticas desarrolladas por los docentes. Aquí un elemento a considerar atiende a que en la vida escolar de los CEBJAs, como toda institución es donde se entran en tensión por un lado los sentidos de los proyectos políticos- educativos (los cuales se manifiestan están los marcos normativos que rigen en la época), en los modelos pedagógicos que se usan en la institución y los contextos socioeconómicos.

A- Ciudadanía Activa, Imaginario emancipador

Definimos que este imaginario pedagógico implica un sentido activo de la ciudadanía. Se trata de un imaginario basado en una relación pedagógica democrática e igualitaria. Un sentido de ciudadanía activa está relacionada con la definición de Henry Giroux “*es educación ciudadana aquella que tiene por objetivos, generar en los sujetos la voluntad de actuar como si vivieran en una sociedad democrática*”. Por esta razón, la educación para el ciudadano es siempre política, busca generar un cambio. De los principios de que definen a la educación ciudadana³. Tomando esta definición no pudimos encontrar en los testimonios de los docentes de CEBJAs sentidos que se correspondan a esta concepción. Sin embargo no podemos dejar de mencionarla porque es una de las aspiraciones desde la LEN –a nuestro criterio- y para lograrlo deberían los docentes trabajar por medio de la capacitación y del compromiso.

² La construcción de este apartado ha sido inspirada en libro de BRUSILOVSKY, Silvia; CABRERA, M, E (2012). “Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea”. Editorial Coloquio. CREFAL- Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en America Latina y el Caribe.

³ Ver capítulo 2, apartado 1 pág: 16-17.

Si bien hay algunas expresiones que constituyen atisbos de esta podemos afirmar que los imaginarios de los docentes, no se acercan a este ideal por tanto queda mucho por trabajar en educación de adultos sobre formación y capacitación en este sentido. Es necesario avanzar en el debate sobre la organización de currícula que responda a los principios delineados en la LEN, al mismo tiempo que se trabaje en nuevos sentidos de la educación, para hacer posible fortalecer aprendizajes significativos para los estudiantes.

B- Ciudadanía tradicional, Imaginario pedagógico normalista

Aquí el sentido de la ciudadanía tradicional responde a las formas tradicionales de participación. Como mencionamos en el apartado anterior esta, esta forma se ve en el hincapié que se muestra en los testimonios de los docentes sobre una concepción limitada de la participación por el voto, que habíamos dicho no es una participación activa sino la organización de los sujetos. Inducimos que desde esta mirada delegativa de la ciudadanía. Aquí el sentido otorgado implica pensar

- La función de la escuela es inculcar los valores y los contenidos específicos, ósea una el conjunto de conocimientos y habilidades para garantizar un mínimo de calidad y homogeneidad en los contenidos y en la actividad escolar, la escuela tiene un sentido normalizado.

- Prioriza el conocimiento práctico en este sentido toma es cuasi manual, un sentido centrado se centra en conocimientos que tengan utilidad práctica, para la vida y se orienta a la educación para el trabajo.

- Mantiene una relación pedagógica desigual centrada en la figura del docente como modelo a seguir

Hay una mirada de desconfianza hacia la política y de descrédito hacia todo lo que se relacione con ella, por ejemplo, programas o políticas sociales como la Asignación Universal por Hijo.

C- Ciudadanía pasiva, Imaginario pedagógico autoritario

Este imaginario se construye a partir de la significación de una ciudadanía pasiva. Recordamos esta concepción se centra en una participación basada en cumplimiento de

derechos y obligaciones. El sentido que prevalece es el del deber ser, en las significaciones hacen referencia al deber ser del a la función que deben cumplir en el sistema educativo.

Acá también pesa la vocación como el deber ser del docente desde la mirada normalista, se marca en los testimonios cuando mencionan las cosas que marcan en los estudiantes y lo que mencionan en sobre los que pasa en el, son correctivas de la conducta de los estudiantes:

En cuanto a la dimensión social, la forma que usan para referirse a los estudiantes prevalecen, apelaciones a valores morales conservadores, pesimistas y control. Hay una que mirada juzga y pone límites al tipo de conocimientos que brindan a los jueves y adultos que asisten a los CEBJAs.

Reconocemos un sentido pedagógico sentido autoritario, disciplinado de conductas y hábitos y en el mismo sentido le asignan ese rol al CEPBJA prevalece la idea de contención pero no es asistencial si no disciplinadora de los jóvenes y adultos.

Para dar cierre a este apartado podemos concluir que el imaginario docente de los predomina los significaciones autoritarias creemos van en contra de la concepciones que promulga la LEN. Aquí es necesario seguir indagando sobre estos sentidos porque como dijo Kaplan las palabras predicen. Se debe rescatar el rol, fundamental que cumplen los docentes en la ejecución de un proyecto educativo. Es por ello que es necesario repasar la formación docente, la articulación con los proyectos políticos.

Percepción de los estudiantes de los CEBJAS acerca de la actualidad, el pasado y el futuro

Los estudiantes de los CEBJAs atribuyen significados a sus trayectorias, de acuerdo con una temporalidad que no siempre es lineal y en la que se mezclan elementos del pasado, el presente y el futuro. En este apartado veremos de qué manera las experiencias vividas por los jóvenes estudiantes de los CEBJAs conforman su percepción acerca del presente y la política y sus planes para el futuro.

A. La política, el CEBJA y el barrio

Por otro lado, algunos estudiantes dieron su opinión y sus visiones acerca de la política, desde su lugar y desde las situaciones que han vivido, en particular, en relación con la escuela y con el barrio.

Todos los estudiantes entrevistados señalan que no hablan de política con las docentes, y tampoco acerca del gobierno coincidiendo con lo que analizamos en el capítulo de imaginarios docentes. Sin embargo, los estudiantes sí se involucran en actividades para arreglar el CEBJA, sobre todo en el caso del CEBJA “Oasis Mendocino” de Godoy Cruz.

Además en todos los casos, los estudiantes relatan que pueden dar sus opiniones en las clases, siempre que lo hagan en el marco del respeto.

Con respecto a la política, vemos en los testimonios de los jóvenes una desacreditación de la misma y del gobierno, como consecuencia de la situación de abandono del Estado de la que son víctimas.

Al preguntar acerca de la política, la mayoría de los estudiantes dijo que no les interesaba, y que no sabían qué era la democracia.

En relación a la política y el barrio, algunos estudiantes cuentan que sus padres han formado parte de algún partido político, pero que ellos no se han involucrado. Sin embargo, algunos participan de uniones vecinales o de la Iglesia. Se observa un compromiso de mejorar el barrio, a través de la participación colectiva de los vecinos.

B. Percepciones acerca del futuro

Todos los estudiantes entrevistados señalan que quieren terminar la primaria en el CEBJA, y a la mayoría le gustaría continuar su educación, aspirando directamente a un CENS y, en muy pocos casos, luego a la universidad. Estos estudiantes no se plantean la posibilidad de asistir a un colegio secundario común. En otros testimonios de los estudiantes vemos que esto también es resultado de las trayectorias que han atravesado. De modo que los circuitos de estas trayectorias escolares se separan de los circuitos de los otros estudiantes. Vemos así que se hace un circuito “sin retorno” a escuelas comunes, permanecen en la modalidad de jóvenes y adultos.

Al haber terminado séptimo grado en un primaria común y no conseguir cupo luego para el colegio secundario, o al haber sido expulsado del colegio por “repetidor”,

los estudiantes de los CEBJAs dejan ver entre sus dichos que el CENS es una mejor opción para ellos que tratar de reingresar a un colegio secundario común. De alguna forma, esto es también una estrategia de protección contra la posibilidad de enfrentar nuevamente el fracaso escolar.

Sólo algunos de los estudiantes del CEBJA quieren asistir a la universidad. En los casos que hemos trabajado, sólo Cristian, Irina y Franco se plantean el seguir una carrera universitaria.

Ninguno de los estudiantes entrevistados aspira a entrar a un Centro de Capacitación para el Trabajo (CCT), aunque todos buscan en la educación las posibilidades de encontrar un trabajo que les permita subsistir y ayudar a sus familias.

Las posibilidades educativas de las personas se reducen o se amplían de acuerdo al circuito educativo en el cual se inserten. Al haber completado la primaria en un CEBJA, las probabilidades de ingresar a una secundaria común y luego a la universidad son bastante reducidas para estos jóvenes.

Al hablar acerca del futuro más lejano, encontramos que los estudiantes hablan de temáticas diferentes: trabajo, independencia, familia y educación. La situación cotidiana del barrio afecta ampliamente la forma en la que estos estudiantes ven las posibilidades de su futuro. Los tiempos entre la vida y la muerte se achican a los ojos de estos jóvenes, como producto de las situaciones que viven día a día. El futuro aparece como algo incierto, y por lo tanto, algunos de los entrevistados prefieren no pensar en eso. Como consecuencia, estos jóvenes planifican el día a día.

Esto aparece relacionado, en los testimonios de los entrevistados, con la forma en la que ellos ven la familia, el trabajo y la educación. Al expresarse acerca de estos temas, subyace en los entrevistados una visión a la vez individualista y solidaria. Por un lado, está la preocupación por su madre y por no poner en peligro a una posible familia en el futuro. Por el otro, vemos una forma de evasión del futuro y aceptación de la adultez en esto de evitar las responsabilidades.

De alguna forma, en estos jóvenes convive una tensión permanente entre la adolescencia y la adultez, producto de la asunción temprana de responsabilidades propias de la vida adulta, pero combinada con la falta de poder en la toma de decisiones, característica propia de la adolescencia.

Como vimos, en relación sus trayectorias educativas y sus experiencias de vida vemos que los estudiantes de CEBJAs tienden a aceptar condiciones del barrio, de los compañeros, de las experiencias vividas, y tienden a predisponerse a limitar el propio futuro. Esto debería ser tenido en cuenta por sus docentes ya que no sólo se auto atribuyen las culpas del fracaso escolar sino que se predisponen a circular por el sistema educativo con las “oportunidades” que brinde. Pero, lo que es más preocupante se predisponen a cierto “fracaso social”, en el que autoatribuyen la responsabilidad de los límites. Esta visión debería contrastarse con los objetivos ambicionados por la LEN donde se aspira a una ciudadanía crítica y emancipadora.

CONCLUSIONES

Con el presente trabajo hemos buscado contribuir al conocimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos como campo de estudios en su discurso y que se desarrolla en los Centros de Educación Básica de Jóvenes y Adultos del Gran Mendoza, en contextos de vulnerabilidad como campo de prácticas.

Al respecto, cabe mencionar que las miradas presentadas han sido enmarcadas de la siguiente forma:

- A partir del contexto histórico
- A partir del marco normativo vigente a nivel nacional

Sobre este encuadre, se han analizado las trayectorias educativas de los estudiantes y el imaginario docente de los CEBJAs situándolos en casos de Mendoza.

Ateniéndonos a los objetivos específicos planteados para este trabajo con respecto al imaginario docente podemos realizar las siguientes conclusiones.

Sobre la institución CEBJA, desde el imaginario docente pesan las significaciones de “contención social”, vocablo polisémico que se presta a interpretaciones incluso opuestas. Vimos que la mirada que predomina sobre la función de la educación es compensatoria, los docentes refuerzan calificaciones hacia los estudiantes y hacia su función desde esta consideración, opuesta a la propuesta por la LEN. Esta significación está construida en función de la imagen que tienen los docentes acerca de las trayectorias de sus estudiantes, a los cuales califican a partir de la mirada que tienen sobre sus condiciones de existencia. Atribuyen a los estudiantes juicios a

través de las categorías que resultan excluyentes del sistema educativo. Los ven como: pobres, abúlicos, repetidores, de sobre edad, problemáticos esto se refuerza con juicios emitidos desde el sistema escolar como “repetidor” o “alumno con sobre edad”.

En relación al imaginario docente respecto al marco normativo de su trabajo, concluimos que los docentes de los CEBJAs en general no manifiestan tener conocimiento acerca de la Ley de Educación Nacional. En el caso de los que sí conocen dicha ley, encontramos no se sienten interpelados por las concepciones que esta aporta. Por lo tanto, podemos decir que los sentidos que los docentes otorgan a sus prácticas pedagógicas siguen estando basados en valores pedagógicos en muchos casos se asimilan a los antiguos valores normalistas y en algunos casos rozan con valores autoritarios. Cabe preguntarse sobre los modos en que la nueva ley educativa debería revertir las miradas a la modalidad de jóvenes y adultos como “educación compensatoria” para ir logrando una mirada de “educación crítica y emancipadora”, mencionada por la ley para la modalidad. Resaltamos en los valores de este imaginario la función imaginaria de contención social que los docentes le dan a la escuela la cual se refuerza a sí misma desde significados diversos no explícitos en las políticas educativas.

Acerca de la ciudadanía, se detectó un conflicto de sentidos entre la promoción de una ciudadanía activa, basada en valores de democracia, igualdad, diversidad y participación, sostenida por la Ley de Educación Nacional y el sentido otorgado por los docentes a la ciudadanía. De esta forma, el imaginario docente acerca de la ciudadanía no se encuentra en sintonía con el propuesto por la LEN. Los docentes presentan en sus testimonios acerca de la ciudadanía poco interés de participación y en relación a los estudiantes manifiestan concepciones pasivas y tradicionales, es decir, visiones de la ciudadanía atada, en el primer caso, a la asignación de derechos y obligaciones que tiene cualquier habitante del país, ignorando la construcción colectiva a través de la participación y en el segundo caso atadas a una significación de participación delegativa, que sólo considera a la participación desde una mirada electoralista y/o partidaria.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos previstos para el presente trabajo en relación a las trayectorias educativas de los estudiantes de CEBJAs, podemos realizar las siguientes conclusiones.

Acerca de las características de las trayectorias escolares que han recorrido los estudiantes de los CEBJAs concluimos que en todos los casos han sido interrumpidas y se trata de circuitos de carácter circular, es decir, que han repetido y recommenzado algún grado en la escuela primaria común, volviendo a realizar tramos del sistema ya recorridos. Dentro de los factores que los estudiantes refieren como motivos de haber abandonado la primaria común se destacan: repitencia de algún grado, haber superado la edad teórica de la escuela primaria, problemas de conducta en la escuela, necesidades económicas (trabajo), y cambios en la situación familiar (mudanzas, hijos). Estos motivos los ven como individuales y no como causados por el sistema social o incluso por la escuela que fue expulsiva con ellos. Pero vemos, analizando las entrevistas que a pesar que no logren verlo los estudiantes, priman los motivos propios del sistema educativo, más que las condiciones sociales. Resulta interesante, que en realidad, la repitencia, la sobreedad o los problemas de conducta, fueron en todos los casos, condicionados por las situaciones socio-económicas de los estudiantes y sus familias. En esto, concluimos que el sistema educativo es expulsivo e incluso logra que los expulsados se autoatribuyan las razones de su vulnerabilidad.

En cuanto a los motivos por los que decidieron continuar sus estudios, priman la promesa de la movilidad social, el evitar verse avergonzados, el conseguir un buen trabajo.

En relación a la forma en la cual los estudiantes perciben el CEBJA como institución educativa, se observó la existencia de una tensión entre el hecho de que se sienten mejor en el CEBJA que en las otras escuelas a las que asistieron, y el hecho de que ellos, y en parte sus familias, ven al CEBJA como una institución educativa de “*segunda mano*” a la que asisten porque ya no pueden ingresar a ninguna otra escuela para concluir sus estudios de nivel primario.

Sin embargo, al hablar del CEBJA en el contexto comunitario en el que se encuentran, los estudiantes son muy protectores de la institución educativa. También son muy defensores de los barrios en los que viven, describiéndolos desde su visión, como opositora a la visión de los “de afuera”, que los ven como peligrosos. Por otro lado, podemos decir que también la relación con el barrio aparece tensionada en los testimonios de los estudiantes entrevistados. Mientras que son muy protectores del barrio hacia la imagen que este tiene para “los de afuera”, en ocasiones se muestran

asustados por las problemáticas barriales que ellos describen: adicciones, violencia, asesinatos, robos, secuestros. Problemáticas que por el lado de los docentes ven que no poseen herramientas para abordarlas.

Las trayectorias educativas y las situaciones cotidianas que han vivido y viven estos estudiantes configuran de una forma particular la visión que tienen acerca del presente y del futuro. Por un lado, muestran falta de interés por las formas tradicionales de participación política (acciones electorales y partidarias). Por el otro, muestran mayor compromiso por la participación en organizaciones de la sociedad civil, como la Iglesia, las uniones vecinales, o la organización barrial para la resolución de problemáticas concretas.

En relación a la visión del futuro, los estudiantes entrevistados señalan que les gustaría terminar la primaria y la secundaria. En algunos casos, los estudiantes quieren asistir a la universidad. En general, ven en la finalización de la primaria las posibilidades de conseguir un “buen trabajo”, en supermercados, en la municipalidad o como encargados en algún lugar de servicios. Para algunos, el trabajo que poseen actualmente está atado a la finalización y certificación de los estudios primarios. Con respecto a la conformación de la familia en el futuro, los estudiantes manifiestan que preferirían posponer esa decisión hasta tener mejores condiciones económicas. Por último, en algunos casos, los estudiantes manifiestan que prefieren no pensar en el futuro, y que es mejor vivir en el presente, en lo que conocen.

Para finalizar, queremos rescatar algunas interpretaciones que surgen del cruce de los testimonios de los docentes y de los estudiantes.

Lo que resalta en primer lugar es la forma en que influye el imaginario docente acerca de los estudiantes, sobre la visión que los estudiantes tienen acerca de ellos mismos. Como vimos, los estudiantes se describen a sí mismos como “repetidores”, “problemáticos” o “demasiado mayores para la escuela”. De esta forma, los estudiantes al hacer propia estas caracterizaciones, se hacen cómplices de la violencia simbólica que el sistema educativo ejerce sobre ellos, atribuyéndose las causas del fracaso escolar en forma personal, lo cual podría entenderse como un fracaso “del sistema” y no “del sujeto alumno”.

Un tema que comparten docentes y estudiantes es la actitud abúlica frente a la política tradicional que se manifiesta tanto en los testimonios de los docentes como en los testimonios de los estudiantes. Como vimos, los estudiantes no se interesan por la participación en la política electoral o partidaria, pero sí en las formas de participación activa en las organizaciones de la sociedad civil. Los docentes comentaron que no abordan cuestiones de política en las aulas. La actitud de los estudiantes supera en este sentido a los docentes quienes en definitiva expresan participar de organizaciones comunitarias y barriales. El involucramiento de los estudiantes en organizaciones de la sociedad civil, podría ser un punto de partida para generar mejores condiciones para la educación ciudadana.

Consideramos que la Ley de Educación Nacional avanza en la concepción de una educación para la ciudadanía integral, aunque aún falta avanzar en la concepción de una educación para la ciudadanía activa, de construcción colectiva a través del compromiso de todos los actores sociales. Esto no podrá alcanzarse sólo a través del dictamen de una ley, sino que es necesario involucrar a todos los actores integrantes del sistema educativo. El pensar la educación en relación a la construcción de la ciudadanía implica pensar todos aquellos derechos que deben garantizarse efectivamente: vivienda, salud, espacios libres de violencia, medio ambiente sano, soberanía alimentaria, entre otros.

Por último, otro punto que se evidencia es la visión que los estudiantes tienen acerca del CEBJA y la visión que tienen los docentes acerca del CEBJA. Aquí se complementan funciones pero no sus sentidos, valoraciones. Mientras los docentes en sus testimonios depositan un sentido negativo, pues defienden su rol de contención que no termina de quedar claro si es para protegerlos o para defenderse de ellos como sector social, cuando debería ser un lugar para educar. Los estudiantes en cambio le dan un sentido positivo lo valoran, se sienten comprendidos y sienten un acompañamiento por parte de los docentes, cosa que en otras escuelas a las que iban antes no les pasaba. Para los estudiantes el CEBJA es significativo, lo cual podría servir como base para la reconstrucción del CEBJA como espacio de educación, contención y construcción de identidades. Esto último, es una tarea muy difícil en tanto los docentes mantengan su visión desesperanzadora acerca de los CEBJAs y de la población que a ellos asisten.

En este sentido, de acuerdo con Inés Dussel y Myriam Southwell, “*para no caer en la culpabilización de los estudiantes y/o de las familias, ni el voluntarismo excesivo de la escuela, es conveniente volver a plantearse el problema en términos de la diversidad, en tensión con la igualdad. Que haya sujetos que puedan educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no sólo de los que haga la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender*”.⁴

BIBLIOGRAFÍA

1. ALMONACID, CLAUDIO, AVALOS VALENZUELA, CARLOS Y LEYTON SOTO, MARIO, (2009) “Imaginario pedagógico sobre las funciones atribuidas al sistema educacional: entre la continuidad y el cambio”, disponible en http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/imaginario-pedagogico-funciones-atribuidas-sistema-educacional-continuidad-cambio/id/44796924.html
2. Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). “Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones”. Convergencia. Mayo – agosto 2005. México: UAEM.
3. CASTORIADIS, Cornélius, (1989) “La Institución Imaginaria de la Sociedad”, en COLOMBO, Eduardo, “El Imaginario Social”, Editorial Nordan, Montevideo, Uruguay
4. Censo Nacional de Población (2010), en www.censo2010.indec.gov.ar
5. DUSSEL, INÉS y SOUTHWELL, MYRIAM, (2003), “La escuela y la Igualdad: renovar la apuesta”, en Revista “El Monitor” 1-5º Época, Ministerio de Educación de la Nación.
6. NRIQUEZ y ROMERO (2001) *La investigación educativa, práctica docente y sus condiciones de posibilidad* en el libro “Las condiciones del trabajo docente y la calidad educativa”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, en prensa

⁴ DUSSEL, INÉS y SOUTHWELL, MYRIAM, (2003), “La escuela y la Igualdad: renovar la apuesta”, en Revista “El Monitor” 1-5º Época, Ministerio de Educación de la Nación.

7. GIL CALVO, ENRIQUE, “Trayectorias y transiciones: ¿qué rumbos? La rueda de la Fortuna. Giro en la temporalidad juvenil” Conferencia Inaugural Congreso de Lisboa “Jóvenes y Rutas”, 20 Aniversario Observatorio Permanente Juventud (PYO), Univ. Complutense, Madrid, 27 de febrero de 2009.
8. GIROUX, HENRY (1983) “Teoría y resistencia en educación”, Traducción de MENDEZ, Ada Teresita, séptima edición en español (2008), Editorial Siglo Veintiuno, México
9. GORDON, SARA (2003) “Ciudadanía y derechos ¿criterios distributivos?”, Serie de políticas sociales CEPAL-ECLAC. Santiago de Chile, disponible en www.eclac.org/publicaciones/xml/2/13022/lcl1932-p-e.pdf
10. KAPLAN, CARINA, (2010), “Buenos y Malos Alumnos. Descripciones que predicen”, Aique Didáctica, Buenos Aires.
11. Ley Nacional de Educación, número 26.206, año 2006, disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
12. MONTES, Nancy y SENDÓN, María Alejandra, Trayectorias Educativas de Estudiantes del Nivel Medio. Argentina a comienzos del s. XXI, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, abril-junio, año/vol. 11, pág. 381.
13. N
ICASTRO, SANDRA y GRECO, MARÍA BEATRIZ, (2009) “Entre trayectorias. Escenas y Pensamientos en Espacios de Formación”, Editorial Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina.
14. P
UIGGROS, ADRIANA (2003), “Espiritualismo, normalismo y educación en Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina”. Editorial Galerna. Buenos Aires Argentina.
15. ROMAGNOLI, MA. CRISTINA, (1997), “Los ejes de inclusión-exclusión del sistema educativo”, en ASOCIACIÓN ECUMÉNICA DE CUYO (1997), “Educación y Sectores Populares. Lo que el siglo de llevó”, Asociación Ecuménica de Cuyo, Mendoza.
16. SIRVENT, MARÍA TERESA y LLOSA, SANDRA, 2006 “Análisis del nivel educativo de riesgo de la población Joven y adulta de Argentina”, Notas para una política educativa. Documento de cátedra: Educación no formal, modelos y teorías. Facultad de Filosofía y Letras/ UBA, Bs As.