

Terceras Jornadas de Sociología. FCPyS - UNCuyo
Pre-ALAS de la Provincia de Mendoza, República Argentina
**Ofensiva neoliberal en “Toda la piel de América”. El Estado en el
centro del debate sociológico.**

Título de la ponencia: Pedagogías críticas en la educación mendocina de jóvenes y adultos/as

Autoras: Mercedes Molina (CONICET/UNCuyo) mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

Érica Melonari (UNCuyo) ericamelonari@gmail.com

Angelina Maselli (UNCuyo) angelina.maselli@fce.uncu.edu.ar

Mesa temática N° 45: Pedagogías críticas y educación para la democracia

Disciplina: Sociología de la educación

Palabras clave: pedagogías críticas, docentes, nivel secundario, jóvenes y adultos.

1. Resumen

Al hablar de pedagogías críticas hacemos referencia a aquellas reflexiones, interpretaciones y prácticas de enseñanza que buscan formar sujetos capaces de comprender y transformar sus realidades sociales, en pos de lograr mejores condiciones de vida en sociedades más justas, democráticas y equitativas. En esta ponencia nos interesa trabajar sobre las perspectivas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes del campo de las ciencias sociales en el nivel secundario de la educación de jóvenes y adultos/as. Hemos analizado tres dimensiones a) los modos en que las y los docentes caracterizan, definen o representan al estudiantado, b) los proyectos de vida que, desde la óptica de los docentes, construyen los/las estudiantes a medida que transitan por la escuela, y c) el rol que tiene la modalidad de jóvenes y adultos/as. La metodología empleada fue cualitativa y como técnica de recolección de datos implementamos un grupo focal.

2. Introducción

Al hablar de pedagogías críticas hacemos referencia a aquellas reflexiones, interpretaciones y prácticas de enseñanza que buscan formar sujetos capaces de comprender y transformar sus realidades sociales, en pos de lograr mejores condiciones de vida en sociedades más justas,

democráticas y equitativas.

En esta ponencia nos interesa trabajar sobre las perspectivas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes del campo de las ciencias sociales en el nivel secundario de la educación de jóvenes y adultos/as (EDJA). Nos interesó de modo específico conocer sus puntos de vista porque entendemos que éstos han sido construidos a partir de sus propios *habitus* disciplinares, que les aportan elementos para comprender una serie de problemáticas sociales concretas que se presentan dentro de las aulas. Tomar contacto con sus análisis implicó para nosotras, entonces, contar con un amplio abanico de valiosos saberes a partir del cual hemos podido constituir nuestro *corpus* de estudio.

Desde una lógica cualitativa, hemos buscado conocer e interpretar algunos de los sentidos asignados por los/las profesores a los procesos de escolarización en el marco de los proyectos vitales de los/las estudiantes. La técnica de recolección de datos empleada ha sido la implementación de un grupo focal del que participaron docentes de ciencias sociales.

Tres dimensiones resultaron significativas para comprender las perspectivas estos/as docentes de la modalidad de jóvenes y adultos. Las dimensiones son las siguientes: a) los modos en que las y los profesores caracterizan, definen o representan al estudiantado, b) los proyectos de vida que, desde la óptica de los docentes, construyen los estudiantes a medida que transitan por la escuela, y c) el rol que tiene la modalidad de jóvenes y adultos/as.

Tratándose de un estudio cualitativo realizado con un número reducido de docentes, es imprescindible dejar establecido que los resultados aplican a los casos a los que hacen referencia y no pretenden ser generalizados a una población mayor.

3. La EDJA desde la perspectiva de los/as docentes de ciencias sociales

Nos interesó, como primera dimensión de análisis, relevar el modo en que los docentes de ciencias sociales caracterizan a la población estudiantil de CENS, es decir, a los sujetos de aprendizaje. Esta población pertenece, históricamente, a los sectores populares (Brusilovsky, 2011). Son precisamente aquellos estudiantes que han tenido recorridos escolares cortos, con ingresos tempranos al mundo del trabajo en la infancia o adolescencia, con asunción de responsabilidades domésticas también tempranas para el caso de las niñas o adolescentes, quienes quedaron fuera del sistema educativo en el pasado y procuran reinsertarse en la actualidad. Al preguntárseles por la caracterización del estudiantado, inmediatamente los docentes del grupo focal hicieron referencia a las trayectorias escolares.

Docente 1: “si ves las trayectorias, son pibes que han fracasado, y no han fracasado una sola vez, han fracasado dos o tres años, no sé, un año se les enfermó el padre, lo tuvieron que cuidar, un año pasó tal cosa con el hermano, tienen un hermano preso, un montón de cosas que hacen que la escuela pase a un segundo plano [...]”.

Entendemos por trayectoria una concepción alejada de toda consideración lineal y vinculada exclusivamente al ámbito de las decisiones individuales. Consideramos a la trayectoria como una construcción que “incluye tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para el sujeto” (Santillán, 2007). Tal como plantean Sinisi y Montesinos (2010) encontramos que la heterogeneidad de las trayectorias de los estudiantes de jóvenes y adultos es un atributo constitutivo de la modalidad. Las trayectorias escolares de los estudiantes secundarios de jóvenes y adultos se encuentran marcadas por interrupciones y continuidades.

La problemática del fracaso escolar -inasistencias, abandono, bajo rendimiento- aparece en los relatos de los docentes con frecuencia, como un elemento que caracteriza tanto las trayectorias previas como los recorridos presentes de los estudiantes. Entre las causas del abandono o desgranamiento, los docentes han destacado una variedad de situaciones: dificultades laborales y necesidades económicas; sobrecarga de responsabilidades domésticas en el caso de las mujeres; otras situaciones de vulnerabilidad social como el consumo de drogas. Investigaciones y estudios previos han mostrado que las trayectorias de esta modalidad se encuentran signadas por interrupciones temporales o definitivas (Ampudia, 2008).

La vulnerabilidad también se manifiesta en términos emocionales, de acuerdo a la perspectiva de las y los docentes, quienes han señalado la necesidad de contención. Los estudiantes presentan obstáculos de índole emocional que pueden obstaculizar el aprendizaje, tales como el temor a lo que no es familiar, miedo al ridículo, inseguridad afectiva, sentimiento de inferioridad, temor a un nuevo fracaso escolar.

Docente 2: “Y a veces, lo ven, [...] cuando tienen todos esos problemas, como un espacio de contención... Se juntan ahí, junto con sus compañeros, sus compañeros los entienden, yo tengo chicos que han estado, no sé, tres años, y avanzan muy poquito, van rindiendo de a una o dos materias...”

Otras de las características que emergen de los relatos docentes en torno a la población que asiste a CENS son la juventud y la feminización de la matrícula, mencionando cómo se vincula cada una

con la problemática del desgranamiento. Nos detendremos a continuación en cada uno de estos aspectos.

Respecto de la juventud, los docentes coinciden en el hecho de que quienes asisten a CENS son en su mayoría adolescentes o jóvenes, que apenas sobrepasan los 18 años al momento de ingresar. Si bien en esta ponencia no damos cuenta de los aspectos cuantitativos de la modalidad de jóvenes y adultos, existen estudios de la DINIECE (2009, 2010) que ponen de manifiesto el incremento de la matrícula de jóvenes y adultos en general y la de los grupos etarios más jóvenes en particular.

Docente 4: “Con respecto a la caracterización del alumno, coincido con él [mira a Docente 3], en que ha cambiado muchísimo el alumno de CENS, antes tenía adultos ahora tengo jóvenes, más que adultos, y específicamente en el CENS que tengo ahora, son madres muy jóvenes”.

Docente 3: “El núcleo ahí, mucha gente joven pero con un grave problema, el desgranamiento en agosto es tremendo”.

Según los relatos de los docentes, algunas escuelas secundarias “resuelven” la conflictividad interna instando a ciertos alumnos -incluso menores de 18 años- a realizar el pase al CENS. Del mismo modo se procede con estudiantes que repiten el año y se encuentran cerca de la edad requerida para la modalidad de jóvenes y adultos. Esto influye en el hecho de que la matrícula esté constituida por cada vez más adolescentes y jóvenes, en desmedro del número de adultos.

Docente 5: “[...] Ahí había escuchado que decían que el fracaso escolar en la escuela secundaria era en tercer año, a mí se me ocurre, por la experiencia que tengo en CENS y porque trabajo como orientador social en media, que el fracaso es más en los primeros años, en primero y segundo, porque la educación secundaria al ser obligatoria tolera hasta dos años, con mucha fuerza tres, en tercer año te lo aceptan y si no, la misma escuela le dice “andate al CENS”, y se van al CENS con 16, 17 años y no más que eso. Nosotros tenemos alumnos de Lavalle que firman el pase al CENS y estamos todos contentos...”

La ironía, en el fragmento anterior, enfatiza la idea del ingreso temprano a la modalidad, en contra de la norma que establece el límite mínimo en los 18 años. Pone de manifiesto también la concepción de los CENS como instituciones a las que asisten los estudiantes “problemáticos”.

La población de CENS se destaca por una enorme presencia de mujeres, cuestión que ha sido

señalada por los docentes como un proceso de “feminización” de la matrícula.

Docente 6: “Son muchas mujeres que tienen 30 años pero que han sido madres jóvenes y los chicos ya tienen algunos con 11, 12 años, que los pueden empezar a dejar solos. [...] El año pasado tenía alumnas que estaban en el aula con los chicos; justo tenía dos alumnas que las nenas tenían... los dejan ir hasta que los chicos caminen, cuando caminan ya no... Y están en el aula, entonces en el recreo iban y le cambiaban el pañal, los compañeros las ayudaban... Pero igual esas dos chicas no terminaron el año, yo estuve desde mayo y ya en octubre o por ahí ya no fueron más, y a veces las intentás rastrear y no vuelven...”.

Muchas mujeres asisten al CENS llevando a sus hijos pequeños. Algunos establecimientos ponen límites para ello (como en el fragmento anterior, recibiendo los mientras son lactantes y hasta que caminan), mientras en otros hay más disposición a recibirlos. La situación que plantean los docentes es que la presencia de bebés y niños/as dificulta el trabajo escolar de sus madres, las distrae y les quita tiempo de atención y de presencia en el aula. A ello se suman los riesgos de que los niños estén en un edificio que no ha sido diseñado para albergarlos.

A modo de respuesta, más de un CENS ha organizado modalidades de cuidado de niños/as, más institucionalizadas o más precarias según el caso. En algunos establecimientos hay salas de cuidado infantil, con cuidadoras trabajando de modo voluntario o a cambio de algún tipo de pago o subsidio, por ejemplo, derivado del Plan de Mejora Institucional (PMI).

Docente 4: “En un CENS que yo estoy en Las Heras hay guardería, entonces eso es como muy buscado porque van muchas madres con los niños. [...] Fue un proyecto de la misma escuela y las docentes de la guardería son ex alumnas del CENS y se les paga con plata del proyecto (PMI)”.

El desgranamiento es una problemática a la que han hecho referencia los docentes y que se observa a lo largo de los tres años de duración de la educación de jóvenes y adultos. Una de las razones se vincula a las responsabilidades domésticas y de cuidado de niños/as que afectan de modo particular a las mujeres madres, según se plantea en los relatos. Por otra parte, el desgranamiento se torna crítico especialmente en algunos momentos puntuales, como por ejemplo, al comenzar el segundo cuatrimestre del primer año de cursado (correspondiente a EGB3).

Docente 3: "...es interesante ver lo que sería hoy el primer año que es masivo, que es muy adolescente, con muchos conflictos, el desgranamiento es grandísimo. Después se compensa en primero porque vuelven los otros que dejaron y quieren volver, y después el [alumno] de tercer año, que ya es el que se quedó, que es el que va a terminar, es el que tenés que ir a buscar porque el que deja ahí sería una lástima, ese es el que transitó y ya está por recibirse".

En sintonía con lo expresado por los docentes, De la Fare (2013) señala en relación al desgranamiento: *"...el tema del desgranamiento de matrícula [se profundiza] especialmente a partir de las vacaciones de invierno y en relación con este aspecto, en general, se destaca la variabilidad de los estudiantes de los CENS. Ambas cuestiones se asociaron principalmente a las condiciones de vida de los estudiantes, muchas veces obstaculizadoras de la posibilidad de mantener una escolaridad sistemática. Se caracteriza a la matrícula de estos espacios como dinámica, variable y con alternancias".*

Para finalizar con la caracterización del estudiantado, podemos afirmar que aunque el sistema educativo define a través de su organización lo que se conoce como "trayectorias escolares teóricas" , es decir aquellas que expresan recorridos lineales de los sujetos en el sistema, en las trayectorias reales de los sujetos podemos reconocer itinerarios o "trayectorias no encauzadas" (Terigi, 2009): jóvenes y adultos que transitan su escolarización de modos heterogéneos, marcadas por conflictos entre pares, problemas familiares y laborales, donde el CENS aparece en ocasiones como lugar de contención.

2- La segunda dimensión de análisis sobre el que nos interesa detenernos son los proyectos de vida que, según los/las docentes, constituyen los/las estudiantes en su paso por el CENS. Las preguntas que orientaron la búsqueda de esta información fueron: ¿Por qué vuelven a la escuela los estudiantes? ¿Qué es lo que están buscando en ella? ¿Qué proyectos vitales contribuye a construir la escuela?

Si bien es cierto que en nuestras sociedades contemporáneas la proyección hacia el futuro es dificultosa para prácticamente toda la sociedad, en las escuelas, ciertos estudiantes crean una representación de su porvenir. Frente a la ruptura de las trayectorias lineales o teóricas a las que hicimos referencia anteriormente, la escuela es la institución que tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir (Kaplan, 2006).

Entre los proyectos de vida que los estudiantes van edificando y transitando a medida que

avanzan con su escolarización, se destacan -desde la perspectiva de los docentes de ciencias sociales- la obtención de un (mejor) trabajo, la búsqueda de formación y crecimiento personal, la posibilidad de facilitar la educación de los/las hijos/as a través de la propia formación (“para poder ayudarles en la escuela”), el alejamiento de ámbitos familiares opresivos o violentos para las mujeres, o del “callejeo” para el caso de los jóvenes.

Docente 6: “a mí me parece que, si bien muchas veces contestan rápidamente lo laboral, me da la impresión de que no se restringe solamente en lo laboral, hay algo de la cuestión del crecimiento personal, mezclado con esto de salir de determinada situación del hogar, violenta o problemática...”.

Docente 5: “O salir de la casa... están podridas de estar encerradas todo el día en la casa, hablando de las mujeres. Y los varones [buscan] salir por ahí de tanto callejeo, es así, o es por callejeo o es por estar en la casa...”

(...) es lo laboral, en la mayoría, lo primero que sale, pero después vas charlando un poco más y te das cuenta de que también es un espacio propio, un espacio personal, de crecimiento, de escape, hasta a veces de diversión...”.

Es importante el rol que tiene el/la docente para incentivar a los/las estudiantes en la conformación de su proyecto de vida. El profesor desempeña de alguna manera un papel de acompañamiento y de ayuda al desarrollo del estudiante, papel que a veces es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que se le encomiendan desde el sistema.

Docente 1: “(...) yo digo que el CENS tiene que ser el lugar donde formen proyectos de vida, no sé si el proyecto de vida burgués, algún proyecto de vida, digamos, un proyecto de vida que apunte a que los chicos salgan hacia otra cosa”.

Docente 5: “(...)en la docencia (...)cuando yo me refiero a acompañarlos, modificar realidades y que no sean solamente los empleados del shopping, tiene que ver con eso, con empezar a pensar y a cuestionarse la propia existencia(...)”.

En el caso de quienes buscan obtener mejores empleos, mejor pagados o de mayor nivel de calificación que el que tienen se vuelve prioritaria la obtención del título secundario. Lo mismo sucede con aquellos estudiantes a quienes en sus empleos actuales les exigen el título para tener continuidad laboral.

Docente 3: “En el barrio Paraguay, barrio Escorihuela, la policía, la salida laboral era la policía, muy pocos [planean] seguir estudiando. [También] me llamó la atención el tema de enfermería. [...] ¿Por qué? Y ellos lo ven como seguro. [...] Y es una diferencia en el [CENS de la calle] Libertad, otro nivel, inclusive otro nivel académico, mucho más avanzado porque es otro nivel de alumnos, ahí sí planteaban el tema universitario”.

Docente 2: “...hay un CENS en [nombra un distrito rural de la provincia de Mendoza] allá el 70% de los chicos jóvenes y adultos trabaja para el municipio ¿sí?, entonces no hay otra salida laboral [...] desde hace ya un par de años se vienen planteando diferentes actividades con los chicos que están en 2º y 3º año, que ellos se fijen un camino o meta adonde quieren llegar. Y les proponemos medicina, o veterinaria, todo lo que hace falta allá [...] o sea, siguen quedándose en lo mismo, les abrieron un abanico de posibilidades de todo lo que ellos podían hacer y se siguen plantados en lo mismo, lo otro no lo ven como accesible para ellos. [...] Entonces como una salida laboral estable ven la policía, nada más...”

El poder formular un proyecto de vida tiene que ver con los *habitus* que se forjan desde la infancia, en el paso por diversas instituciones -fundamentalmente la escuela y la familia - hasta la adultez. Los *habitus*, en tanto esquemas generadores de prácticas que son al mismo tiempo generados por la dinámica social, son siempre *habitus* de clase, siguiendo a Pierre Bourdieu. Tienen también la carga de la dominación masculina. Podría interpretarse que los estudiantes a los que hace referencia el fragmento anterior no hacen más que poner en acción, en su proyecto de vida, las oportunidades y posibilidades a las que socialmente están destinados de antemano. El CENS hace un esfuerzo por tornar visibles otras posibilidades, a las que ellos parecen resistirse. La pregunta que nos hacemos es ¿se trata de verdaderas oportunidades abiertas para ellos? ¿O las rechazan porque conocen -mejor que sus docentes- una estructura de oportunidades profundamente desigual a la que, como egresados de CENS, no vale la pena “apostar”? Dicho en otros términos ¿esta resistencia de los estudiantes es un problema de mera falta de actitud, o es un síntoma de un problema social más amplio, del que ellos son sólo un eslabón?

3- Una tercera dimensión sobre la que indagamos en el trabajo de campo ha sido el rol de la modalidad de jóvenes y adultos. Dicho en otros términos, para qué sirve la escuela o qué efectos sociales produce tanto en las vidas de sus estudiantes como en el medio social en el que se

inscribe es la pregunta a la que hemos intentado aproximarnos.

Se define a la educación de jóvenes y adultos según lo propuesto en la Declaración de Hamburgo que Argentina suscribió en 1997: *“Por educación de adultos se entienden los procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social los considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”*.

La Ley 26.206 reconoce a la modalidad de jóvenes y adultos como modalidad enmarcada en la educación permanente, la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria. Es decir la ley modifica el estatuto de régimen especial y la convierte en una de las modalidades del sistema (Sinisi y otros, 2010).

Si procuráramos encontrar una respuesta a las preguntas anteriormente formuladas que sintetice las perspectivas de los docentes de ciencias sociales, podríamos decir que ese rol tiene que ver con desnaturalizar lo social, colaborar en la construcción de conocimiento acerca de los escenarios sociales en los que se encuentran insertos los estudiantes con vistas a transformarlos y mejorar sus propias condiciones de vida. En términos más concretos, los docentes han señalado:

Docente 8: “Por lo menos los profes metemos el discurso de decir por qué son ellas las que sí y solo si tienen que ir con el hijo [a la escuela], o sea ¿no hay manera de que los padres, aún no trabajando, se hagan cargo de los hijos?”

Docente 5: “...hay un sector social, un grupo social, al cual se está educando solamente para que tenga un título secundario y nos limpie los baños en los shoppings, o sea saber que el que limpia los baños en el shopping tiene el título [...] pero no los formamos con otras expectativas de búsqueda de estudios superiores, por el solo placer del estudio, por conocer, investigar, de cuestionarse a uno y a la realidad que está viviendo...”

La puesta en cuestión de los mandatos de género y la división sexual del trabajo (Lamas, s/f), en función de la cual las mujeres se hacen cargo de las tareas de cuidado de los hijos no ha implicado cerrar las puertas de las escuelas a aquellas que no pueden ir a cursar si no llevan a los niños - como veíamos en el apartado anterior- sino todo lo contrario. Implica poder tematizar esta problemática, es decir, constituirla en un tema de estudio dentro de la escuela para así mostrar cómo colabora a mantener a las mujeres ligadas a la vida doméstica. Una docente ponía además de manifiesto cómo los cónyuges varones que no quieren que las mujeres vayan a la escuela se

niegan a cuidar a los niños en casa, incluso en horarios en que ellos no están trabajando.

También es posible visualizar y tematizar los modos en que las mujeres se organizan entre sí para el cuidado de niños en las escuelas, ideando salas maternas o jardines allí donde no estaban previstas, como condición sin la cual se les hace imposible seguir estudiando.

Otra temática que aparece en el discurso de los docentes que les permite poner en cuestión la injusta realidad social que rodea a los estudiantes es el mundo del trabajo en el capitalismo. El CENS se presenta en estos casos como un espacio social que tienen la fuerza para que jóvenes y adultos puedan reconocerse y puedan hacer escuchar esas voces acalladas tras su condición socioeconómica de origen, tras su identidad cultural singular, su pertenencia sexual, sus orígenes étnicos o sus cualidades diferenciales para el aprendizaje (Kaplan, 2006).

Ofrecer una mirada crítica desde las ciencias sociales permite a los estudiantes no sólo comenzar a cuestionar la realidad circundante sino reflexionar acerca de los propios lugares en ella. Así es posible para ellos poner en crisis los discursos que los culpabilizan -discursos clasistas, sexistas y racistas- haciendo visibles que es una injusta falta de oportunidades la que los ha posicionado en los escenarios de vulnerabilidad social en los que la mayoría de ellos se encuentran actualmente.

Los docentes hablan también de empoderamiento de sus estudiantes, es decir, de dotarlos de herramientas de organización y acción que les permitan transformar sus propios escenarios vitales.

Docente 5: "...en el CENS nuestro, están cerrando todo lo que es el canal aluvional, y la basura sigue estando ahí, o sea si yo voy y cierro el canal y la basura sigue estando y no viene el municipio a levantarme la basura, el municipio con el cual están trabajando, entonces empezar a cuestionar ¿qué pasa con el municipio? Empezar a demandar, y empezar a tener este protagonismo, este empoderamiento desde lugares más críticos..."

La escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales que marcan de entrada a las trayectorias estudiantiles, pero sí cuenta con herramientas socio-pedagógicas para instrumentar subjetivamente a los estudiantes (Kaplan, 2006). En este sentido, algunos docentes hacen hincapié en la idea de que el CENS sea un medio para que los/las estudiantes transformen la realidad social en la que viven, realidad social que entendemos no existe por casualidad sino como producto de la acción de las personas y que sólo es posible transformarla a través de una "praxis auténtica" (Freire, 2008: 46) que no implica verbalismo sino acción y reflexión.

Docente 3: “nosotros los que estamos en lo social, tenemos una visión distinta, entonces es interesante debatirlo con las otras áreas. Digo, en la imagen que tenemos, del concepto en los CENS de que es una secundaria más, y no es tan una secundaria más, son herramientas que le tenemos que facilitarles a ellos, no solamente para el mundo laboral, sino para el proyecto de vida. si ahí el chico decía esto no es simplemente ir a buscar un trabajo, sino como te desempeñas en otros, ser ciudadano nada más, el hecho de votar, el hecho de cuando uno explica cuales son los, digamos, ¿por qué estamos, por qué debatís estos temas?, o porque viene un alumno y te diga salió esto en el diario, o salió en la televisión, y tenés que pararte y hablar de ese tema, olvidarte de lo curricular, porque apareció ese tema”.

Docente 5: “...considero que nosotros si nos posicionamos desde un lugar de entender la educación como un derecho, entonces en la medida en que el docente se para desde ese lugar puede acompañar a que el alumno, que las chicas se reconozcan como portadoras de derecho. Entonces que no sea solo por se me olvidó, no pude, tuve una ruptura familiar y no pude completar el CENS, porque me echaron de la Borgi tres veces, sino que sea, “esto me corresponde, esto es mío y me hago cargo de esto”.

Para concluir, diremos que no se trata de un discurso exitista; los docentes de ciencias sociales conocen perfectamente las limitaciones objetivas que deben enfrentar los miembros de los sectores populares cotidianamente. No obstante, siguen confiando en que algo de esa realidad injusta se puede transformar a partir de brindarles recursos y herramientas de sus respectivas disciplinas a los estudiantes. La educación es una apuesta hacia el futuro, no sólo para los estudiantes sino también para los docentes, quienes sin duda sostienen visiones esperanzadas en sus prácticas pedagógicas.

4. Bibliografía

- Ampudia, M. (2008). “El sujeto de la EDJA. Territorialización y desterritorialización de la periferia”, en Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenoslibros, Buenos Aires.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Noveduc, Buenos Aires.

De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)*. DINIECE, Serie de Informes de Investigación. Buenos Aires.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Kaplan, C. (2006). "La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión". Buenos Aires.

Disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/la_experiencia_escolar.pdf consultado con fecha 05 de junio 2017.

Lamas, M. (s/f), "Género es cultura", en EUROAMERICANO. VIII Campus de Cooperación Cultural. Disponible en: http://www.oei.es/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php consultado con fecha 05 de junio de 2017.

Santillán, L. (2007). "La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa Nro 34*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Sinisi, L y Montesinos M. (2010). *Trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. DINIECE, Serie de Informes de Investigación. Buenos Aires.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf> consultado con fecha 05 de junio de 2017.