

**ORGANIZACIONES SOCIALES Y ESCUELA:
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA**

**SOCIAL ORGANIZATIONS AND SCHOOL:
ANALYSIS OF AN EXPERIENCE IN THE CITY OF CÓRDOBA**

**Rocío Arrieta
Guadalupe Montenegro***

En esta ponencia se presentan los avances realizados en el marco del proyecto de Trabajo Final para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el cual tiene como objetivo indagar las articulaciones, tensiones y negociaciones que se producen en una experiencia de articulación entre las prácticas de educación de adultos, generadas por una organización social y la escuela de adultos de un barrio ubicado en la zona sudeste de la ciudad de Córdoba. Si bien nuestro análisis parte de una política educativa generada desde el Estado, el Programa de Alfabetización Encuentro, concebimos las “Políticas educativas” en un sentido amplio (Achilli, 1998), es decir tanto las que se generan desde el Estado, como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadoras, padres, las que en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Se reconocen así otros espacios públicos de construcción colectiva de políticas, lo que nos posibilita ver al barrio, a la organización social y a la escuela como espacios donde se construyen sentidos y acciones políticas. En este marco focalizaremos en dos dimensiones particulares de esta articulación: el uso y significación de los espacios y las responsabilidades asignadas a los distintos actores.

Organización social – Educación de adultos – Políticas educativas –
Articulación

* C.I.F.F.yH. Área Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: rocioaz@hotmail.com - laguadamontenegro@hotmail.com

This paper is a report on progress made in the research work carried out for the Final Paper needed to meet the requirements of the licenciate diploma in the Sciences of Education. The aim of this research is to inquire into the links, tensions, and negotiations that obtain in an experience in which an operating connection has been set between the adult education practices generated by a private social organization and the public adult education school of a neighborhood located in the southeast area of the city of Córdoba. Although our analysis begins by considering an educational policy generated by the State, the Program of Literacy Meeting, we conceive “Educational policies” in a broad sense (Achilli, 1998), that is, including both those that are generated by the State, and those stemming from the other different actors involved in the process –whether they are teachers, collaborating groups, and parents, whose ideas and proposals, through a dialectical interplay with the state’s policies, can reinforce, reject, or confront them. Thus other public spheres from which the collective creation of policies stem is recognized, and this makes it possible for us to see the neighborhood, the social organization and the school as areas of interaction where meanings and political actions are built. Within these limits we will focus on two peculiar dimensions of their link: the use and significance of the various educational spaces and the responsibilities assigned to the different actors.

Social organization – Education of adults – Educational policy –
Linking

Introducción

El presente escrito forma parte de los avances realizados en el marco del proyecto de trabajo final para la Licenciatura en Ciencias de la Educación, el cual tiene como objetivo indagar las articulaciones, tensiones y negociaciones que se producen entre las prácticas de educación de adultos generadas desde organizaciones sociales y las escuelas de adultos, a partir de una política educativa como el Programa Nacional de Alfabetización: Encuentro. Para ello, focalizamos en el análisis de una experiencia de educación de adultos generada en una organización social y un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos (CENPA), ambos ubicados en la zona sudeste de la ciudad de

Córdoba. Esta relación entre prácticas educativas que se generan por dentro y fuera del sistema, está demarcada por condiciones sociales, económicas, ideológicas y políticas que las restringen y posibilitan.

Si bien nuestro análisis parte de una política educativa generada desde el Estado, concebimos las “Políticas educativas” en un sentido amplio (Achilli, 1998), es decir, tanto las que se generan desde el Estado, como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadoras, padres– las que en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Se reconocen así otros espacios públicos de construcción colectiva de políticas, lo que nos posibilita ver al barrio, a la organización social y a la escuela como espacios donde se construyen sentidos y acciones políticas.

En este marco focalizaremos en dos dimensiones particulares de esta articulación: el uso y significación de los espacios y las responsabilidades asignadas a los distintos actores.

Este estudio se enmarca en un proyecto colectivo, del que participamos como adscriptas, que analiza los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural (EDBR) y de Jóvenes y Adultos (EDJA), considerando las políticas educativas, las instituciones y los actores que intervienen¹. Nuestro estudio se centra en particular en la línea de indagación que se refiere al papel de las organizaciones sociales en contextos urbanos.

La experiencia educativa: entre la escuela y el barrio

Para indagar las articulaciones entre las organizaciones sociales y las escuelas de Jóvenes y Adultos, decidimos analizar una experiencia que surge a partir de la implementación del Programa Nacional de Alfabetización Encuentro, en tanto éste plantea explícitamente la articulación entre organizaciones no gubernamentales de la sociedad civil, como sindicatos, gremios, etc., con las escuelas primarias de adultos. El Programa consta de dos etapas, una inicial, de cinco meses de duración que tiene como objetivo la alfabetización de los participantes, y una segunda etapa en la que se prevé la incorporación de los alfabetizados a escuelas primarias para jóvenes y adultos del

¹ Proyecto “Educación Básica Rural y de Jóvenes y Adultos. Políticas, actores y prácticas”, dirigido por la Dra. Elisa Cragolino y María del Carmen Lorenzatti. Instituciones que acreditan y financian: Agencia Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, FONCYT Convocatoria Proyectos Bicentenario (2010) Temas Abiertos, PICT-2010-0890 y SECYT- Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC- (Res SECYT 214/210 y Res Rectoral 2472/2010 – Período 2010-2011).

sistema educativo formal. Sin embargo, lo llamativo es que no se explicita cuáles son los mecanismos a través de los que se pretende construir esta articulación, por lo que Beinotti y Brumat (2005) se preguntan:

“de qué manera o con qué estrategias el Estado prevé implementarla, y quién tiene la responsabilidad de garantizarla. ¿Acaso es responsabilidad del docente alfabetizador hacer un seguimiento del grupo y garantizar esta inclusión en las escuelas formales de adultos?, o ¿los jóvenes y adultos alfabetizados quedan librados a su suerte, a su voluntad y a sus posibilidades de acceso a las escuelas para incorporarse a ellas?”

La experiencia que analizamos es la de una organización que desarrolla sus actividades en un barrio en el sudeste de la ciudad de Córdoba. Los integrantes de la organización se definen a sí mismos como un colectivo, integrado en su mayoría por estudiantes universitarios, que desarrollan principalmente actividades educativas; en este sentido enfatizan lo educativo como un rasgo definitorio de su identidad tal como lo afirma un miembro de la organización: *“Nosotros fuimos un espacio de educación que se transformó en un colectivo político, no somos un colectivo político que después ve que hace”* (Entrevista 4: 21/03/2011). Reconocen como origen de la organización el año 2005, en el que algunos de ellos, “fundadores”, se integran a trabajar en el Programa Encuentro, en el marco del convenio que este programa sostenía con una organización territorial. Una agrupación universitaria, que es la rama estudiantil de un partido político, toma a su cargo la capacitación de los alfabetizadores. Por diferencias con la organización, un grupo de estudiantes (quienes se constituirán luego en el colectivo) deciden continuar el trabajo en otro barrio, ya de forma independiente; aunque utilizan las mismas herramientas que el programa propone (relevamiento barrial, metodología, materiales) al escindirse de la agrupación, que es la que tiene el reconocimiento en el convenio con Nación, pierden los recursos y la acreditación que el Programa Encuentro posibilita.

Respecto a los recursos (útiles escolares, cuadernillos, cospeles, etc.) encuentran otras estrategias para conseguirlos, como la presentación de proyectos en el Programa de Voluntariado de Nación, y un subsidio de una organización religiosa; recientemente, vuelven a inscribirse en el Programa Encuentro esta vez en convenio con el Ministerio Provincial, y no con un partido político como fue en sus orígenes. La actual inscripción al programa se constituye en una estrategia más para obtener recursos materiales; ya no tiene la intencionalidad de la acreditación de conocimientos, dado que

actualmente no están alfabetizando en sentido estricto sino que las mujeres que asisten están trabajando con los módulos 1 y 2 de primaria del plan FINES, aunque no estén inscriptas en el mismo, sino que las mujeres están inscriptas como alumnas del CENPA², aunque sólo asistan a la institución para ser evaluadas y seguir avanzando en su trayecto educativo con el propósito de acreditar la escuela primaria.

Esta experiencia educativa con mujeres adultas, es una de las actividades de la organización, ya que tienen además espacios recreativos y espacios de apoyo escolar para niños y adolescentes, esto último es una demanda constante de los habitantes del barrio. Como expresa un miembro de la organización *“la misma gente dijo, che nosotros necesitamos un apoyo escolar, entonces surge la demanda de la gente del apoyo escolar. Entonces creamos un espacio de apoyo escolar. Yo siempre era de la idea de apoyo escolar, porque eso es lo que nos da legitimidad en el barrio, esa es la necesidad”* (Entrevista 4: 21/03/2011).

En el año 2006 la organización se contacta por primera vez con la maestra de la escuela de adultos del barrio, con la intencionalidad de acreditar la primaria a un grupo de adultos que estaban interesados en finalizar sus estudios pero no asistiendo a la escuela, sino recibiendo apoyo en el barrio por parte de los miembros de la organización, esta experiencia se diluye y ninguno de los que participan llegan a acreditar el nivel primario. En el año 2010, que es cuando comenzamos nuestra investigación, la organización estaba trabajando con cuatro mujeres que querían acreditar el nivel primario; con este objetivo acuerdan con la docente trabajar en el barrio los primeros módulos de primaria, (los módulos³ pertenecientes a los ciclos de nivel primario: “Alfabetización, Formación Integral y Formación por Proyectos”) para que luego sean evaluados en la escuela por ella; para que puedan acreditarse estos conocimientos las mujeres son inscriptas como alumnas en la escuela. Los encuentros son coordinados por una integrante de la organización, que es profesora de historia y continúa sus estudios en la universidad. Cuando considera que el grupo ha avanzado en

² El plan FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos), Tiene como propósito *“posibilitar la finalización de estudios primarios y secundarios a aquellos jóvenes y adultos que por diversas razones no han completado la escolaridad obligatoria. Es un Plan específico que fue creado a término teniendo en cuenta las posibilidades y necesidades de sus destinatarios”* (Documento para Docentes FINES Secundaria. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación 2010).

³ Cada módulo se define como un *“componente curricular referido a un campo de contenidos que constituyen una unida de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables”* (Lineamientos curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y Adultos. 2010).

los contenidos, se contactan con la docente para que evalúe ese proceso parcial. En el transcurso del año 2010, logran acordar tres instancias evaluativas, que se realizaron en la escuela.

En la descripción hasta el momento reconocemos algunos actores centrales que emergen de la experiencia: la maestra del CENPA, los miembros de la organización y las mujeres del barrio involucradas directamente en esta experiencia, es decir aquellas mujeres que asisten con cierta regularidad a los encuentros que se realizan en el barrio con el objetivo de presentarse a las evaluaciones que acrediten sus conocimientos. Sin embargo, intervienen también en esta experiencia actores que desde distintos espacios, regulan la relación entre la escuela y la organización; nos referimos en este caso al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Para estudiar las prácticas de estos distintos actores utilizamos algunas categorías, que hemos construido a partir de la empiria, que nos posibilitan aproximarnos a la complejidad que implica analizar las acciones políticas y pedagógicas de los actores involucrados. Reconocemos como significativas para el análisis de esta experiencia particular: el uso del espacio y las responsabilidades asignadas a los actores. Categorías que serán analizadas en relación al marco normativo que las regula como Ley de educación Nacional Nº 26.206, los Lineamientos Curriculares de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y el Documento Base de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Responsabilidades asignadas a los actores

En la ley de Educación Nacional Nº 26.206, se reconoce la responsabilidad principal e indelegable del Estado en garantizar el derecho a la educación, sin dejar de mencionar la participación de las organizaciones sociales y la familia; en este mismo sentido se expresa el artículo 6 en el que se reconoce como responsables, entre otros, de la acción educativa al estado y las organizaciones de la sociedad.

En este sentido los lineamientos curriculares también plantean que tanto las organizaciones de la sociedad civil como el estado reconocen la necesidad de generar estrategias para lograr la acreditación y la inclusión en el sistema educativo. En el caso que analizamos reconocemos algunas dificultades para el cumplimiento de estos objetivos, vinculadas a la falta de regulación de las responsabilidades que les competen a los distintos actores del estado y las organizaciones sociales.

Desde que comenzamos a realizar esta investigación, los miembros de la

organización que contactamos, plantean que la docente se compromete en asistir al barrio para evaluar a las mujeres, pero que finalmente esto nunca se sucede. Tal como nos cuenta un integrante de la organización *“ya me ha pasado esto de decir: “Este viernes viene la profe” y los pibes salían de laburar en la obra, y se bañaban y Cristina (la docente) no iba (...) eso nos ha costado mucho laburo barrial, nos ha costado compañeros, reproches con algún vecino”* (entrevista 4: 21/03/2011). En lo dicho se expresa el malestar que esta situación genera, la frustración ante expectativas incumplidas, que recae sobre los miembros de la organización, quienes son vistos por los adultos como los responsables, e implica que muchos de estos adultos dejen de asistir al centro. En palabras de una de las mujeres que actualmente asiste a los encuentros *“Me desilusioné y les dije que me habían mentido (...). Ahora, tardó para que me convencieran, yo ya no quería saber más nada, que si iban a venir a burlarse de mí que no, me había enojado y no los atendía”* (Entrevista 5: 25/04/2011).

Para los miembros de la organización esta pérdida de credibilidad es central: ellos legitiman su presencia en el barrio con el desarrollo de las prácticas educativas, y a partir de éstas es que promueven otro tipo de actividades. Tal como lo señala uno de sus miembros:

“yo siempre era de la idea de apoyo escolar, porque eso es lo que nos da legitimidad en el barrio, esa es la necesidad (...). Nosotros como organización, podemos no hacer costura, recreación, pero siempre tenemos que hacer una actividad educativa, o sea apoyo escolar, alfabetización, porque el colectivo es eso, digamos” (Entrevista 4: 21/03/2011).

Al mismo tiempo desde los miembros de la organización la responsabilidad se deposita sobre la maestra; en uno de los encuentros, la educadora les plantea a las mujeres que la maestra *“está a cargo de nuestra experiencia, aunque no esté muy presente, así que está bueno que digamos según nuestra necesidades, en este horario podemos”* (Observación 8: 25/04/2011).

En estas entrevistas podemos ver el modo en que se construye una cadena de responsabilidades hacia el actor más inmediato, a quien se reconoce como el responsable de que la articulación se concrete; esto genera malestar en las relaciones cotidianas e invisibiliza las acciones u omisiones de los actores que no aparecen en la cotidianeidad de la relación pero que son parte de las condiciones de posibilidad de este proyecto. La escuela no es la única institución estatal responsable de las prácticas educativas, son los ministerios quienes firman estos acuerdos y deben garantizar las

condiciones institucionales de trabajo, que en este caso, no parecen facilitar su cumplimiento. La maestra, al narrar que no había asistido al barrio durante el 2010, refiere a estas condiciones *“con la cantidad de alumnos que había, nada más que me superó la cantidad de alumnos de acá. Y estar sola, ésa es una cosa que juega mucho en contra”* (Entrevista 3: 18/02/2011).

Por otra parte, en el discurso de algunos de los integrantes del Ministerio se plantea la idea del desinterés en la articulación tanto desde las organizaciones sociales como desde los propios docentes de adultos, en este sentido una de las encargadas del programa Encuentro nos plantea que:

“las organizaciones sociales no tenían demasiado interés en que esta gente se introdujera en las instituciones formales (...) entonces el alfabetizador en realidad no se ponía en movimiento para contactarse con el centro educativo más cercano (...), el docente tampoco tenía interés en vincularse con los alfabetizadores porque los veía como te decía al comienzo como competencia” (Entrevista 2: 22/09/2010).

En esta mirada se apela la voluntad de los actores sin que se evalúen las condiciones en que ambos actores sostienen sus prácticas.

El espacio físico y su uso

El Consejo Federal de Educación en el documento Base de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del 2010 (el cual encuadra las líneas de acción para la educación permanente de Jóvenes y Adultos), entiende que la Ley de Educación Nacional constituye una de las coordenadas de un proyecto político en el que el Estado se posiciona como garante de derechos, y la educación y el conocimiento son reconocidos como derecho personal y social a la vez que un bien público; en este sentido afirma que se deben ampliar los espacios para la enseñanza y el aprendizaje que incluya *“ámbitos no escolarizados y que integre los espacios laborales de los alumnos, así como otros ámbitos del Estado y organizaciones de la sociedad civil”*.

Esta amplitud que se plantea desde la normativa para generar distintos espacios de formación es resignificada por cada uno de los actores de la experiencia analizada de distintas maneras, según las posiciones ocupadas.

Mientras desde la organización le demandan a la maestra que asista al barrio, la maestra se niega a realizar las evaluaciones allí, insistiendo en que se hagan en la escuela:

“Era lo mismo ir a tomarles la evaluación allá que ir a tomárselas a la escuela, pero también hay que oficializar un poco, hay que institucionalizar un poco. Allá es todo muy informal, demasiado informal, y ellos están buscando escuela, entonces que en algún momento se encuentren con la escuela, como ámbito” (Entrevista 3: 18/02/2011).

Para los miembros de la organización la escuela se constituye en un espacio de difícil acceso, tanto simbólico como material, para las mujeres del barrio *“A Cristina le queda lejos y no puede casi caminar, Cristina tiene un montón de problemas Físicos, que no puede ir. La Vale el tema de los chicos (...) pero no pueden ir con la zapatilla rota a la escuela. Tal vez uno puede ir con una zapatilla rota, pero ellos no, hay una cuestión cultural social”* (Entrevista 4: 21/03/2011). Esta dificultad en el acceso al espacio escolar es reafirmada por las mujeres del barrio, tal como nos cuenta una de ellas:

“G: Y en esta escuela de acá, ¿intentaste ir?”

V: claro, pero es todos los días. Sí, averigüé es de siete a diez de la noche, pero todos los días, y ponele que un día no pueda, y ahí creo que ya no la podes llevar a la bebé (...). Y es justo el horario de la comida de los chicos. (...). Pero siempre quise seguir” (Entrevista 5: 25/04/2011).

Para el año 2011 el acuerdo es que la maestra vaya dos veces a la semana al barrio, este acuerdo se posibilita en el régimen que tiene la modalidad de adultos respecto a la movilidad del docente, quien puede salir de la escuela para asistir a dictar clases en otros espacios: *“Y si hay una característica de la modalidad de adultos es precisamente la movilidad, vos te podés mover”* (Entrevista 3: 18/02/2011). Esta posibilidad, sin embargo, esta anudada a otros actores que ponen en juego sus propios criterios, y que dan cuenta de la estructura jerárquica del sistema educativo

“Porque ella (la inspectora) quería que me hiciera cargo de la villa del Ponchito. Me lo dijo a fin del año pasado, yo le dije si no me dan permiso, nunca me dieron permiso para ir a la villa que venimos trabajando, ¿por qué me van a mandar para allá? Bueno –me dijo– ya vamos a ver, porque allá hay alfabetizadores. Y acá también hay alfabetizadores –le respondo”.

Asimismo se evidencian cuestiones de orden administrativo del sistema *formal* *“Si a mí me llega a pasar algo cuando vengo de la (villa) que también me cubra la ART. Entonces no es solamente el cumplir un horario sino si me llega a pasar algo*

estar cubierta” (Entrevista 3: 18/02/2011).

Como decíamos, el acuerdo es que la maestra vaya al barrio para realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje pero las evaluaciones se seguirán realizando en la escuela. Podemos pensar que en el discurso de la maestra, esta insistencia se anuda con el sentido que le asigna a la educación primaria de adultos como vía de acceso al nivel secundario *“Entonces yo voy a ver si hago las clases aquí, dos veces por semana, pero las evaluaciones las sigo haciendo allá. Porque en algún momento, y eso es una conciencia que también se les va haciendo a los alumnos, el interés por el secundario”* (Entrevista 3: 18/02/2011).

En esta misma línea se sostiene el discurso de otra de las integrantes del Ministerio de Educación, quien ante la solicitud de algunas organizaciones de proseguir el trabajo en el espacio del barrio utilizando el plan FINES, plantea:

“las tutorías se pueden dar en una casa, en una estación de servicio, en donde sea... El tema es que porque nosotros tenemos Plan FINES, es un recurso, pero a lo mejor nosotros tenemos escuelas de adultos ahí.

A 2: claro, pero lo que ella está planteando es que la gente no quiere perder el grupo ahí.

M: bueno que vayan en grupo. Porque si no ojo con esto, porque la gente tiene en realidad miedo de salir y miedo de ir a la escuela, entonces cada uno va a decir yo quiero el maestro acá y en lo posible que sea el mismo alfabetizador que sea el maestro” (Observación 1: 18/05/2010)

Tanto la búsqueda de inclusión al sistema educativo reflejada en palabras de miembros del ministerio, como la construcción de otros espacios de enseñanzas generados en la experiencia analizada desde una organización social, son objetivos planteados desde los documentos de la EDPJA (Educación para Jóvenes y Adultos). Una de las estrategias que para cumplimentar los mismos se proponen es la estructura modular en tanto la acreditación por módulos permite a la organización un manejo flexible de tiempos y espacios. Cada uno de estos módulos son acreditables de acuerdo a *“objetivos formativos claramente evaluables”*, es decir, es una acreditación parcial del trayecto pedagógico total. Cada módulo tiene una determinada carga horaria, la cual se estima de acuerdo a las metas de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, en esta carga horaria se tienen en cuenta las horas de trabajo que se necesitan más allá del trabajo con el docente *“más aquellas que deba emplear en actividades independientes – estudio, práctica, preparación de exámenes, actividades laborales y/o comunitarias–*

vinculadas a su praxis educativa”.

Conclusión

Tal como se planteó previamente, el Estado apela a la inclusión al Sistema Educativo proponiendo ciertas flexibilidades y ampliando los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de que las personas jóvenes y adultas que no han completado la educación básica obligatoria puedan hacerlo.

A partir de las observaciones realizadas, la ambigüedad en la formulación del programa sobre los mecanismos de articulación, se expresa en el malestar que se genera entre los diferentes actores participantes al quedar diluidas las actividades de las que cada uno sería responsable. En términos más generales, la escuela es pensada como la unidad pedagógica responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos en la ley Nacional de Educación; sin embargo resulta complejo desde las condiciones en las que la escuela debe garantizar la articulación pretendida con las organizaciones.

Respecto a la ampliación de los espacios de enseñanza y aprendizaje, resulta pertinente recordar que desde diferentes perspectivas (Dubet., Varela y Álvarez Uria: 1991, Trilla: 1999) se reconoce la dimensión del espacio como una característica distintiva del proceso de institucionalización de la escuela que implica el establecimiento de una frontera real y simbólica que delimita los espacios legítimos de educación:

“la institucionalización de un espacio para una función única y exclusiva, se corresponde con la negación de resto para tal función (...). La escuela es por definición un lugar aparte; asumir una posición contradictoria a ello, representaría, en última instancia, su negación” (Trilla: 35).

“La apertura al reconocimiento de otros espacios educativos supone tensionar la construcción misma de la escuela como espacio legítimo de transmisión del saber. El principio de que la forma sigue a la función quiere decir que la forma del objeto no solamente hace posible la función, si no que debe denotarla” (Trilla: 36).

Esta primera aproximación nos hace preguntarnos cuáles son las condiciones en las que podrían desarrollarse procesos de articulación; esta intencionalidad implica mucho más que el marco legal, ya que resulta necesario institucionalizar, entre otras dimensiones, la definición de nuevos roles, y espacios de enseñanza y aprendizaje y, por

ende, la propia escolaridad.

Bibliografía

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. 1ª Ed. Laborde Libros Editor. Rosario.
- Achilli, E. (1998). “Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente”. En: Revista Lote N° 18. Acceso a versión digital: www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm
- Ávila, L. y Vottero. (1991). *Encuentro de dos instituciones en la educación de adultos*. Tesis de Grado Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFyH- U.N.C
- Beinotti, G. y Brumat, M. R. (2005). “Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Primeras aproximaciones al análisis de la dimensión sociopolítica”. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Nuevas Configuraciones Sociales y Educación: Sujetos, Instituciones y Prácticas”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. FFyH. UNC.
- Cragolino, E. y Lorenzatti M. del C. (2008). Proyecto: “Escolaridad básica y cultura escrita en los jóvenes y sus familias: una trama compleja para pensar la intervención educativa”. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. FFyH. UNC.
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Trilla, J. (1999). “Caracterización de la escuela” en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes S.A. de Ediciones.
- Zibechi, R. (2008). *Dibujando fuera de los márgenes. Los Movimientos Sociales en la transformación socio política en América Latina*. Buenos Aires: 1era. Ed La Crujia.
- Varela, J. y Álvarez Uria, F. (1991). “La maquinaria escolar” en *Arqueología de la Escuela*. Ed. La Piqueta.

Documentos y fuentes

Documento para Docentes FINES Secundaria. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación 2010.

Documento Base: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos -Anexo I- Resolución CFE Nº 118/10. Septiembre 2010.

Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Ley Nº 26.206. Poder ejecutivo Nacional. Ministerio de educación, ciencia y tecnología.

Lineamientos curriculares: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos -Anexo II- Resolución CFE Nº 118/10. Septiembre 2010.