

# El para quién del Estado Educador: un contraste entre políticas de Estado y aportes de una organización social a una propuesta pedagógica para jóvenes y adultos trabajadores

**María Martínez**

[martinezcav.maria@gmail.com](mailto:martinezcav.maria@gmail.com)

Licenciatura en Letras Modernas  
Directora de TFL: Ana Beatriz Flores

## Resumen

Este trabajo surge con el objetivo de investigar cómo es configurado el ámbito del trabajo en un material didáctico de educación a distancia para adultos. Nuestro corpus está constituido por módulos de Educación a Distancia de Nivel Medio elaborados, distribuidos y utilizados por la Dirección de Adultos de Nivel Medio de la Provincia de Córdoba.

Dicho corpus se divide, a su vez, según los agentes de enunciación: un equipo técnico del Ministerio de Educación de la Provincia y una organización social. Trabajamos bajo la hipótesis de que el contraste entre textos producidos por agentes diversos contribuirá a visibilizar relaciones entre las representaciones y los discursos sociales diversos que intervienen en los módulos.

La figura del trabajador toma relevancia puesto que el programa para el cual se elaboraron los textos del corpus supone un destinatario que ya ha entrado en contacto con el mundo del trabajo, que probablemente trabaja o busca trabajo, de modo que las representaciones del trabajo en el texto tendrían -según nuestra hipótesis- vinculación con la construcción de un enunciatario.

La pregunta central es entonces ¿qué figuras de trabajador y de trabajo construye esta propuesta hecha para trabajadores? Hablamos en plural para poner de relieve la heterogeneidad dentro del corpus: en su interior existen recortes, distintos agentes que

los enuncian, reformulaciones de discursos sociales provenientes de distintos ámbitos. Para finalizar el análisis, centramos la atención en la relación entre las estrategias discursivas desplegadas en los textos, y los agentes sociales que han producido -bajo ciertas condiciones y desde ciertas posiciones- esos mismos textos.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos, Libros de Texto, Sociosemiótica, políticas estatales, organizaciones sociales.

## 1. Introducción

En el marco de procesos sociales de creciente disputa sobre el sentido del Estado, el ámbito de la educación aparece como un espacio de conflicto: muchas son las políticas educativas que buscan resolver problemas de inclusión y calidad, y mucho lo dicho al respecto desde la didáctica, la psicopedagogía, la política o la práctica docente. Nuestro interés radica en mirar algunas de estas realizaciones desde la perspectiva del discurso, para aportar a esas discusiones. Para ello elegimos

trabajar con libros de texto llevados adelante por equipos de trabajo del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, pues entendemos que permite visualizar la concreción de aquello que es enunciado como política de inclusión.

Este trabajo tiene entonces el objetivo de investigar algunas representaciones en una propuesta didáctica estatal para jóvenes y adultos, y compararla con el aporte de una organización social a esa misma propuesta. Estas propuestas aparecen en forma de *módulos* o libros de texto. Las configuraciones cuya aparición, delimitación y funcionamiento nos interesa rastrear son actorializaciones y axiologías, fundamentalmente relacionadas al ámbito del trabajo y la figura de las trabajadoras y los trabajadores.

Este aspecto toma relevancia en tanto el programa en que se enmarca el diseño y uso de estos módulos tiene como destinatarios a jóvenes y adultos que por distintas razones no han podido terminar el secundario en tiempo y forma. Dicho programa supone un destinatario que ya ha entrado en contacto con el mundo del trabajo, que probablemente trabaja o busca empleo, de modo que las representaciones del trabajo en el texto tendrían -según nuestra hipótesis- vinculación con la construcción de un enunciatario.

La pregunta central es entonces ¿qué figuras de trabajador y de trabajo construyen estas propuestas hechas para trabajadores? Hablamos en plural, porque la respuesta no puede ser una sola. Elegimos contrastar los manuales del Estado con un manual producido por una organización social, bajo la hipótesis de que el contraste será productivo para señalar aquello que es omitido o desjerarquizado en una y otra propuesta. Pero además, todos los manuales fueron armados en base a otros textos anteriores, didácticos o no didácticos, de forma colectiva o por áreas y revisados por distintos organismos. Esto implica que al interior de los módulos, es decir este trayecto pedagógico con que ciertos sujetos concretos se encuentran y deben lidiar, existen tensiones, recortes, distintos agentes sociales que los enuncian, reformulaciones de discursos sociales provenientes de distintos ámbitos, no necesariamente coherentes entre sí.

Nuestro corpus está constituido por los módulos pertenecientes al programa FinEs del Nivel Medio, elaborados, distribuidos y utilizados por la Dirección General de Educación de Adultos de Nivel Medio del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. El citado programa se lleva adelante en convenio con organizaciones sociales y sindicales, y abre la posibilidad a

que éstas diseñen sus propios trayectos de orientación de nivel medio. Enmarcado en este convenio, el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) elaboró un módulo con orientación en producción campesina en el noroeste de Córdoba, para utilizar en los tres centros anexos a CENMA que lleva adelante en esa zona.

Dada la extensión del material en su conjunto, hemos decidido hacer un recorte del material y restringir el análisis, priorizando la comparación entre el Módulo Once (11) producido por el MCC y aquellos módulos que cumplen la misma función (determinar la orientación del trayecto de nivel medio) pero han sido producidos por los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Nuestro corpus se limita, así, al conjunto de los Módulos Once (11), y al Módulo Cuatro (4), que contiene las bases conceptuales de todos ellos. Dividiremos el corpus entonces según sus agentes de producción: **Corpus A** definirá todos aquellos módulos realizados por los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (y revisores de la UNC), es decir el módulos 4 (general para todo el área técnico profesional) y los distintos módulos 11 (trayecto específico de orientación). Por otra parte, **Corpus B** se referirá a los módulos realizado por técnicos del

Movimiento Campesino de Córdoba, correspondientes al 4 y 11 del Ministerio, llamado Cuaderno para la Participación y Cuaderno para la Producción respectivamente. También nos referiremos a documentos oficiales que enuncian los objetivos y metodología del Programa.

En relación a la metodología de análisis, Siguiendo a Mozejko y Costa (2002), entendemos que la práctica discursiva es un:

*“(…) proceso de producción de opciones y estrategias discursivas realizadas por un agente social que - se hacen visibles a través de marcas que identificamos en el enunciado (producto) al analizarlo en su especificidad;*  
*- se hacen comprensibles y explicables habida cuenta del lugar desde donde son producidas”* (COSTA y MOZEJKO, 2002: 14).

Desde esta perspectiva, entonces, el trabajo sobre el enunciado y sobre la enunciación son analizados bajo la hipótesis de que el tipo de relación entre el agente y el resultado de su práctica, es de coherencia (Íbidem, 10). Sin embargo, dado que los agentes de producción son colectivos o múltiples -como veremos más adelante-, nos encontramos con una serie de complejidades que es preciso afrontar.

## 2. Dos enunciados a contrastar

Entendemos que esto que busca ser un análisis de ciertas construcciones discursivas relativas a la identidad resultará especialmente productivo en el marco de la comparación entre dos enunciados radicalmente distintos -esto es, enunciados por agentes que tienen una posición distinta en el campo- pero que confluyen en un mismo trayecto pedagógico.

### 2.b. Corpus A: Los módulos del Estado

Los Centros Educativos de Nivel Medio Adultos (CENMA) dependen de la Dirección General de Educación de Adultos (DGEA) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. El Programa de Educación a Distancia de Nivel Medio se sustenta, según palabras oficiales, en el principio democratizador de una "Educación para Todos": busca otorgar una respuesta institucional para aquellas personas adultas que, por distintas razones, no pueden asistir regularmente a clase. El carácter innovador de esta propuesta radica en que, desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se brinda una oferta educativa de nivel medio para adultos que busca responder a características particulares de los destinatarios a través de la firma de convenios con distintas entidades y del diseño de una propuesta curricular

específica para cada uno (<http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=141>, Noviembre 2011). A partir de la estructura de CENMA se implementa un programa nacional de características similares que trabaja sólo con modalidad a distancia: el FinEs. Éste ha adoptado para el nivel nacional los módulos producidos por la Provincia de Córdoba.

Estos módulos, que se utilizan para el programa de Nivel Medio de Adultos, fueron elaborados a partir de distintas áreas disciplinares, con una coordinadora general y con revisores de la Universidad Nacional de Córdoba para algunas áreas. Nuestro corpus limita el análisis al área técnico profesional.

Siguiendo los relatos recuperados en las entrevistas para esta investigación, el equipo trabajó con muy poco margen de tiempo, buscando consensuar en horas de reunión las cuestiones centrales de la elaboración del material: objetivos, destinatarios, etc. La dinámica relatada indica instancias de corrección cruzada y revisión conjunta, pero señala una gran inestabilidad en la composición de los equipos. Agregado a esto, todos los agentes involucrados señalaron el fuerte condicionamiento de las condiciones de producción: la falta de infraestructura (no contaban con suficientes espacios, ni computadoras, ni internet o dispositivos de

almacenamiento para llevar y traer el material producido), los sueldos precarios, los cargos inestables, y el tiempo, apremiante.

Hubo varias revisiones del material desde su primera versión hasta ahora, de las cuales el área técnico-profesional es la que más ha sufrido cambios, pues se vio revisada con cada convenio que daba lugar a una nueva orientación. Por otro lado, la necesidad de llegar a un acuerdo con cada entidad conveniente respecto de la información incorporada en el trayecto de formación específica para el trabajo puso a los miembros de dicha área en situación de mediadores. A pesar de que cada nuevo convenio implicaba nuevos destinatarios, no se reescribió el texto en su totalidad.

Es necesario remarcar que hubo una gran distancia entre los objetivos iniciales y la diversidad de situaciones que luego se presentaron. La aplicación de este programa a zonas rurales es sin duda un ejemplo claro. Sin embargo, las entrevistas al MCC revelaron una gran permeabilidad de los funcionarios y el equipo técnico a trabajar a partir de situaciones que no estaban previstas y que presentaban particularidades.

Si analizamos el discurso institucional, los módulos de orientación y el texto en sí, vemos que hay una perspectiva pedagógica clara, resultado de lo que fue señalado en

las entrevistas como fruto del trabajo colectivo de consenso. Sin embargo, se trata de cuestiones generales sobre dinámicas y organización del contenido, y no alcanza a cuestiones más específicas, según es señalado en una de las entrevistas y tal como vemos en la concreción de los textos. Entendemos que hay una gran complejidad en el intento de avanzar sobre consensos más profundos entre perspectivas de distintas disciplinas.

Por otro lado, existe tensión entre decisiones políticas generales y decisiones concretas: al interior del organigrama provincial, los encargados llevan adelante los convenios con distintas entidades en el marco de los propios objetivos de la gestión política vigente; algunos de ellos se dan en articulación directa con la Provincia, y otros enmarcados al mismo tiempo en el Programa Nacional, es decir, dialogando con actores que deben tomar decisiones en base a los objetivos de la gestión nacional.

Habiendo marcado someramente las condiciones en que estos módulos fueron producidos, nos interesa volver a remarcar que el citado Programa no está pensado para un contexto rural. El instructivo docente describe al Programa en el marco de posibles acuerdos con organizaciones para concretar la propuesta. Sin embargo, las organizaciones que están previstas son “organizaciones sindicales de primero,

segundo y tercer grado". ("Instructivo área administrativo Organizacional -Programa de educación a Distancia, 2011).

La noción de trabajador formalizado en dependencia de una institución no contempla el trabajo campesino, ya sea en la tierra propia, como arrendatario o como jornalero. Está claro que, desde una perspectiva estatal, el sujeto trabajador, el sujeto promedio, "normal" o normalizado, es ante todo un sujeto urbano. El imaginario de lo rural está vinculado a una especificidad que no entra dentro de los parámetros de lo universal. Esto es fuertemente visible hacia el interior de nuestro Corpus A en la construcción en base a ejemplos de lo que implica el ámbito laboral:

*"(Usted) trabaja o trabajó en alguna organización; puede ser una empresa, la administración pública, la Justicia, un comercio, una casa de familia, etc."* (Módulo 4, Plan FINES, Pág 13)

Continuando con el análisis del enunciado, lo rural aparece muy raramente y marcado como excepcional, y se apoya en una construcción discursiva de la identidad nacional como homogénea. En el módulo 4 (cuatro) se pide en una actividad: "*Indique algún elemento objetivo que Ud considera que caracteriza al pueblo argentino*" (op. cit, pág 15), y más adelante habla de "*las*

*normas que rigen nuestra vida*": "*así nosotros tocamos la puerta o el timbre (...) es costumbre que así lo hagamos (...) tenemos la costumbre de comer con utensilios*" (op cit, pág 19), etc. La manera de presentar los conocimientos presupone que enunciador y enunciatario pertenecen a un mismo orden cultural, presentado como homogéneo.

Los módulos están divididos en áreas: Formación Ética, Psicología Social, Producción de Bienes y Servicios. Ante todo, la heterogeneidad de los textos hace difícil encontrar actorializaciones que se mantengan a lo largo de los módulos. Cada área es elaborada por agentes diversos, lo cual salta a la vista ante distintas estrategias de construcción del enunciador y el enunciatario, distintas demandas en las actividades e incluso estéticas absolutamente distintas en la iconografía que acompaña el texto. Cada área, además, define su axiología en relación a los conceptos predominantes del campo disciplinar del que los contenidos son extraídos: para la economía, el trabajo es un factor de la producción; para el derecho, está regulado por un marco legal que establece derechos y obligaciones; para la psicología, es una forma en que el individuo se relaciona con su medio.

Sin embargo, saltan a la vista algunos elementos comunes y algunas

invisibilizaciones que se mantienen, además de las que ya hemos mencionado. En primer lugar, el carácter individual (íntimo, privado) de las experiencias sociales tales como la ciudadanía, la participación en organizaciones y el trabajo. Esto último es notable: si bien hay un apartado sobre derechos laborales, y aparece la historia de la lucha sindical, en todas las demás apariciones lo laboral está vinculado al sujeto individual. De hecho, exceptuando un pequeño apartado donde se habla de la mujer en el campo y la dificultad de diferenciar el trabajo en sí del trabajo doméstico, nunca aparece la posibilidad de la familia como comunidad de trabajo. El Estado, el mercado (que aparece como sinónimo de mundo laboral) y la familia son construidos como entes absolutamente diferenciados. En gran parte de nuestro corpus A, el trabajo es enunciado como “recursos humanos” o como “factor trabajo” en el esquema de la producción, invisibilizando la existencia de trabajadores y trabajadoras y construyendo este actante masivo como ente pasivo y desprovisto de sus rasgos de humanidad.

La axiología general del texto construye todo relato a partir de la experiencia individual (incluso cuando se trata de actores colectivos), propone la obligación como contracara del derecho, asienta sus

construcciones sobre el presupuesto de homogeneidad cultural y prima el carácter pasivo del individuo frente al estado, las normas, los roles, etc.

En función de esto, encontramos como cuestión transversal al texto dos programas de acción vinculados entre sí: por un lado, orientado hacia el destinatario como alumno, se insta a reflexionar sobre la vida propia a partir de los contenidos escolares. En un segundo plano, encontramos un programa que apunta a la incorporación armónica a la cultura por un lado y al trabajo por otro, destinado al enunciatario como parte de un colectivo mayor (ciudadanos, argentinos, etc). Ambas programáticas están explícitas en la enunciación de objetivos de los módulos:

*“Por ello sera importante que Ud. comprenda la importancia de las normas, como organizadora de las conductas de los individuos, y que permite la resolución de problemas en un sistema socio político, el que debe basarse en el reconocimiento de la dignidad del hombre, de su libertad y de sus derechos.” (Módulo 4, pág 11)*

Para conseguir la armonía es necesario un comportamiento que se mueva dentro de los marcos de previsibilidad que ordenan la sociedad: las leyes y normas, los roles sociales, la lógica económica, el

ordenamiento de las organizaciones son conceptos que no solo son descritos como definiciones o contenidos a aprender, sino que son presentados con un fuerte componente programático: es preciso aprenderlos y es preciso aplicarlos. Es en este punto en que el primer programa se vincula explícitamente con el segundo, y cobra relevancia entonces la vinculación entre los colectivos mayores (“las personas”, “los ciudadanos”, etc) y la construcción de y apelación al enunciatario.

La invisibilización de todo conflicto social se pone de relieve en la comparación con el Corpus B que analizaremos más adelante. Además, podemos ver en algunos fragmentos cómo la huelga es marcada explícitamente como negativa:

*“El estrés laboral acarrea serias consecuencia al empleado (Ansiedad - depresión- angustia trastornos gástricos y cardiovasculares - dolores de cabeza - nerviosismo- accidentes) y a la organización (interfiere en la calidad y cantidad de trabajo - aumenta el ausentismo - aumenta la rotación - predispone a reclamos y huelgas).” (Mód 11, pag 186)*

Como complemento, la progresiva construcción de lo normal mediante ejemplos, enumeraciones e iconografía – fotos, dibujos- contribuye a un imaginario

individualista de la experiencia laboral. Además, jerarquiza trabajos vinculados al tercer sector de la producción –servicios- y roles profesionales-, y establece una representación de sujeto “normal” como varón y adulto.

Para finalizar, y a pesar de la enorme heterogeneidad que ya nombramos, en la mayor parte de los textos del área técnico profesional hay preponderancia de estrategias que vinculan al enunciatario con el rol de consumidor, por sobre aquellas que lo vinculan con un personaje-trabajador.

## **2.b. Corpus B: El Módulo Once (11) de la organización<sup>1</sup>**

El Movimiento Campesino de Córdoba es una organización de tercer grado, integrada por nueve Organizaciones Zonales de segundo grado, que están conformadas a su vez por sesenta Organizaciones de Base. Su zona de acción está centrada en el norte de la provincia de Córdoba, pero mantiene articulación con otras zonas a partir del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) y organizaciones internacionales como la CLOC y Vía Campesina. Las reivindicaciones o metas más generales que caracterizan al MCC son la reforma agraria y la soberanía

1 Todos los datos y la descripción del estado de situación están hechos a la fecha, abril de 2012.



alimentaria, entendiendo ambas en un sentido amplio, que incluye la dignificación y revalorización de la cultura campesina y el impulso del protagonismo popular. Esta organización articula las demandas de las comunidades con el objetivo de hacer frente a la situación de vulneración de derechos de la mayor parte de la población rural, y demandar al Estado su lugar de garante de los mismos. Una de estas demandas tiene que ver con el ámbito educativo, pero no puede entenderse aislada de reclamos más amplios en relación a la tierra y la sustentabilidad de la vida.

El MCC construye su identidad como organización apoyada en procesos con más experiencia, como el MOCASE de Santiago del Estero o el MST de Brasil. Estos trayectos predefinen apropiaciones de ciertas formas pedagógicas que caracterizan el proyecto educativo del MCC: la educación popular y la educación contextualizada. Esta última busca no desligar el contenido de la enseñanza de los contextos cotidianos de los educandos, en este caso campesinos, para reducir las distancias simbólicas y la ajenidad que históricamente ha producido el conocimiento escolar, y que suele ubicarse como una situación directamente relacionada con el fracaso escolar.

En las “escuelas campesinas” - experiencias que lleva adelante esta organización utilizando el programa FinEs entre otros- el contenido de los módulos generados por los equipos técnicos del Ministerio muchas veces es puesto en tensión, completado o comparado con otros materiales que desarrolla el Movimiento. Sin embargo, para el trayecto de especialización del Programa, se abrió la posibilidad de que la organización confeccionara materiales propios, lo cual fue tomado como una oportunidad para sistematizar una serie de materiales que ya se venían utilizando tanto en las escuelas como en los espacios de formación del MCC, y organizarlos desde una perspectiva basada en núcleos problemáticos y no en forma de materias aisladas según disciplinas.

Es en este marco que la organización decidió confeccionar su propio módulo con orientación en producción campesina. Para ello, llevó adelante el módulo “Cuaderno para la participación” con el objetivo de utilizarlo en lugar del Módulo 4 elaborado por el Ministerio y el “Cuaderno para la producción” como módulo 11 -de orientación específica. Después de ser presentado al Ministerio de Educación de la Provincia, éste último fue aprobado mientras que el primero quedó fuera. Sin embargo, nuestro análisis alcanza ambos

módulos ya que fueron producidos como una unidad de sentido.

En las entrevistas, quienes intervinieron en su construcción manifiestan que no tuvieron suficiente tiempo para hacerlo, y señalan algunas fallas producto de ese trabajo apresurado. Sin embargo, los objetivos, materiales y lineamientos generales se basan en los consensos del Movimiento en sus más de diez años de existencia. Incluso gran parte de las ilustraciones, dibujos y viñetas ya habían sido elaboradas por un miembro del Movimiento para otras instancias -cartillas, afiches, etc.

Otros elementos relevantes de la dinámica en la elaboración fue la conformación de equipos no divididos por disciplina sino por módulo, y dinámicas de corrección cruzada doble: entre compañeros de la misma organización de base y entre equipos de trabajo.

Frente al universalismo que caracteriza la dinámica de las instituciones escolares, los Cuadernos para la Participación y para la Producción son un avance en la concreción de una propuesta que articula de manera equilibrada la recuperación de los saberes y modos de vida de los sujetos, y la incorporación de nuevos conocimientos provenientes de los ámbitos científicos que, sin negar los

primeros, permitan una reapropiación crítica del contenido escolar.

En ese marco, el Movimiento ha conseguido condensar sus discusiones y posicionamientos político-ideológicos en una propuesta educativa alternativa a la oficial, y sin embargo reconocida por el Estado.

Entrando en el análisis del texto, son muchos los elementos que pudimos observar en este corpus a partir del contraste con el anterior. Una característica relevante es que el Módulo Once (11) llevado adelante por el MCC mantiene coherencia y unidad en sus actorializaciones y la construcción de una axiología; incluso la iconografía mantiene una misma estética y contribuye entonces de manera lineal a la construcción de un imaginario de lo normal, vinculado al territorio propio del noroeste cordobés, a la familia, al trabajo colectivo. Esto presenta una diferencia fundamental frente al Corpus A que está pensado para ser transversal a toda la Provincia.

A pesar del anclaje territorial específico, también hace referencia a nociones generales de trabajadores, sujetos, ciudadanos, etc. La diferencia radica en que aquí lo universal es diluido en diversificaciones que dan cuenta de un universo múltiple y no homogéneo:

*“Somos cada uno de nosotros (hombres y mujeres, hacheros, peones, jornaleros, grandes empresarios, terratenientes, campesinos, industriales, ladrilleros, docentes, estudiantes, profesionales, empleados, comerciantes, políticos, amas de casa, albañiles, trabajadores, desocupados, etc.) los que día a día vamos haciendo la historia” (Módulo 11, pág.10)*

Como se observa en el ejemplo, los semas que se le atribuyen a los actores sociales son relativos a la actividad y no a la pasividad, contrario a lo que veíamos en los demás módulos. En particular los trabajadores –que aparecen como familia, comunidad, organizaciones sociales o sindicales- son caracterizados en relación a la lucha, la organización, la resolución de problemas, etc. Además, la definición de lo general construida desde la diversidad es coherente con la búsqueda de un anclaje - mediante ejemplos- que concrete cada concepto abordado.

Por supuesto, la idea de “lo concreto” se basa en una asignación muy específica de un tiempo, un espacio, unas dinámicas y en definitiva de una identidad al enunciatario por parte de la voz enunciativa. La definición de ese tiempo-espacio es explicitada en la introducción al modulo 11:

*“Por esta razón, los capítulos que se presentan a continuación parten de situaciones problemáticas extraídas de la realidad campesina rural de la década del 10 del segundo milenio, en el noroeste de Córdoba.” (Mód 11, pág 3).*

Estos elementos se suman a diversas estrategias que apuntan a la construcción del saber como discurso cuyas fuentes son heterogéneas, su conformación, histórica y colectiva, y su carácter, discutible. La dinámica de relación entre el contenido y los ejercicios, apela al enunciatario en búsqueda de saberes nacidos de la experiencia, propios de la comunidad y la familia.

En relación a la actorialización, la preponderancia en el uso del nosotros es notable en el modulo en general y responde a una construcción de co-pertenencia a una cultura particular (y no ya a una cultura general y homogénea). La insistente referencia explícita a elementos comunes al enunciador y al enunciatario se da porque el presupuesto de co pertenencia a una cultura busca explicitar que aquello que se comparte es un aquí-y-ahora, una vida en común, una experiencia concreta y fundante de la identidad.

*“Lo primero que encontramos al despertarnos es nuestra casa, nuestro campo, las personas con las*

*que vivimos, nuestro territorio... Durante el día nos cruzamos con otros vecinos, compañeros de trabajo, instituciones, conflictos, necesidades... Sobre todo esto, tan cotidiano, vamos a reflexionar a lo largo de este módulo." (Mód 4, pág. 7)*

Se establece entonces un nosotros inclusivo que prepondera en la mayor parte del texto.

Otra característica a partir de la cual se va construyendo el enunciatario es su pertenencia e integración a distintos grupos. La preponderancia de la experiencia colectiva sobre la experiencia individual es dada no sólo a través del permanente uso del nosotros, sino también mediante la constante referencia a las instancias colectivas que integra el enunciatario:

*"Esta actividad es para hacerla grupalmente. Puede ser con tu grupo de estudios, con los que venís haciendo el mapeo, con tu familia, con tu comunidad." (mód 4, pág. 96).*

La comunidad y la familia son las dos unidades colectivas más nombradas. Además, la comunidad está jerarquizada como contenido en un capítulo específico, donde se la identifica como parte del aquí-y-ahora del enunciatario, es decir de su

cultura, construida también para el enunciatario.

Otro elemento notable de la actorialización, son los actores-ejemplo. Estos no son universales -por el contrario, portan nombre propio y situación de espacio-tiempo particular-, sin embargo buscan la identificación con el enunciatario:

*"En Los Tunales, los vecinos hicieron una venta de empanadas para poder operar de la vista a Laurita. Juntaron el dinero necesario y Laurita con su familia estaban muy agradecidos" (mód 4, pag 89).*

La función de estos actores es presentar acciones y posiciones en distintas situaciones problemáticas que no son propias del enunciatario (pues este debe pensar sus propios ejemplos al realizar los ejercicios) pero que aparecen como inmediatamente reconocibles en cuanto cotidianas: situaciones habituales, lugares comunes, referencia a parajes, empresas, organizaciones e instituciones de la región. Más de una vez aparecen, además, fragmentos introducidos de texto, citas cuya fuente en muy pocos casos es mencionada, pero donde se reconocen marcas de oralidad y habla regional.

*"Lo que uno fue, ahora no es. Uno se siente de otra manera, uno habla, se despejo un poco, se quito el miedo*

*que tenemos los campesinos. De trabajar todas esas cosas he cambiado mucho, estoy mas tranquilo, porque estamos todos en grupo. Si queremos hacer algo, lo hacemos con el grupo.” (Mód 4, pág 92).*

Estas voces son otra forma de introducir actores-ejemplo, y también de jerarquizar saberes no académicos e introducir y en el mismo movimiento legitimar un lenguaje cotidiano e informal.

El actor “organización” también toma mucha relevancia en las ejemplificaciones, en la historización y en el marco del programa de transformación de la realidad. En más de una ocasión se hace hincapié en los movimientos campesinos e indígenas como ejemplo de la organización y en específico del mismo Movimiento Campesino en un marco de fuerte autorreferencialidad del enunciador.

Por su parte, la vinculación del enunciatario con el actor-campesino es gradual. Al comienzo del módulo 4, los usos del término “campesino” se refieren a organizaciones o adjetivan sustantivos en las reivindicaciones de éstas: universidad campesina, formar maestros campesinos, por la ley campesino indígena, etc. La concentración de semas positivos y la centralidad que se le da en los contenidos tienden a generar simpatía e identificación.

El actor-campesino como tal toma cuerpo en el desarrollo de la conflictividad más adelante, y en los dos últimos capítulos se vincula con el enunciatario de manera explícita. En el módulo 11 no se explicita en algún momento particular que el enunciatario es identificado con la figura del campesino (o viceversa), sino que se da por sentado desde que en la introducción se advierte que las situaciones problemáticas estarán ancladas en la comunidad de referencia de “el estudiante”. En adelante se trabaja sobre ese presupuesto, pidiendo al tú que cuente sus animales, observe qué tipo de tierra tiene el predio, etc. Además, el vínculo entre la descripción del actor “campesino” y el enunciatario se da en la identidad de las unidades que integran: la comunidad y la familia.

Las características relativas al actor campesino son las siguientes: diversidad como marcación positiva y relacionada a la naturaleza, producción en unidad de familia, lógica propia distinta al capitalismo y búsqueda del autoabastecimiento, por lo que se diferencia de la figura del consumidor. Así, en el texto, la especificidad cultural y productiva convierte al campesino en un subgrupo social distinto al resto de la población, con atributos claramente positivos.

Avanzando en el análisis, un elemento que resalta notablemente en comparación con nuestro Corpus A es la visibilización del conflicto social, que aparece tanto en la base teórica de la concepción materialista de la historia, como en el planteamiento de ejemplos y actividades de reflexión. La propuesta basa el aprendizaje en la presentación de problemáticas de diversa índole, lo cual implica explicitar diversos argumentos sobre una misma situación.

Es en esta representación de la realidad basada en grupos sociales enfrentados, que toma sentido la construcción del nosotros desde la identificación territorial. En el Corpus A, la identificación entre enunciador y enunciatario se daba en un marco general y abstracto, un “nosotros general” cuyos límites no estaban enunciados, mas bien homogeneizante y cohesionador. Aquí, por el contrario, el nosotros se construye en contraposición a “otros” con los que entra en conflicto.

*"Lo que existe en una sociedad no son, entonces, cientos, miles o millones de individuos aislados e independientes unos de otros, (...) Lejos de ser así, toda sociedad esta constituida por grupos sociales diversos, cada uno con sus ideas, visiones, intereses, necesidades – modos de vida- particulares que surgen como resultado de las*

*distintas experiencias vividas por los integrantes de la sociedad y, fundamentalmente, de los distintos lugares que cada uno ocupa en la misma."* (mód 4, pág. 18.)

Este escenario explicita una disputa simbólica al interior del campo educacional, en términos de qué implica un “nosotros”, qué son “la cultura” y “la nación”. Pero la construcción del nosotros, del grupo social o clase social que identifica al enunciador y al enunciatario y los opone a un otros no se limita a una descripción del ámbito cultural donde se comparten elementos del paisaje y espacios cotidianos. Se construye, además, una narrativa de clase o narrativa de grupo, que implica un horizonte histórico común y un deber-ser también común. Esta narrativa construye la necesidad de la lucha por un lado, y el protagonismo del “nosotros” en la historia por el otro:

*"Solo los campesinos y los pueblos indígenas pueden cumplir con estos requisitos Por lo tanto, se necesitan cambios urgentes"; "Para enfriar el planeta se necesitan campesinos y soberanía alimentaria" (Módulo 11, pág. 24)*

En este marco, las características que aparecen como positivas y asociadas al “nosotros” son, fundamentalmente, la participación, la justicia, la lucha, la

diversidad, el cuidado de la naturaleza y la actividad transformativa en general. Como contraparte, es marcada como negativa la concentración de poder o de tierras, la actividad económica vinculada al capitalismo, la vulneración de derechos, la destrucción de los recursos naturales, la imposición de normas y la homogeneidad.

La vida contrapuesta al valor económico, la heterogeneidad frente a la homogeneidad, la participación versus la concentración de poder, los postergados contra los acaudalados, son algunas de las antinomias que sustentan esta narrativa que se va construyendo. Por supuesto, ésta no se inaugura a partir del módulo campesino, sino que reelabora discursos anteriores, y esto se manifiesta en que el texto base es apoyado permanente sobre textos incluidos, tanto de intelectuales como de organizaciones.

Finalmente, es claro el desarrollo de una programática general que podemos enunciar como “resolver problemas/ transformar la realidad”. Si bien éste no está enunciado como tal, se deja ver con claridad a lo largo de todo el texto. En primer lugar por la existencia de dos capítulos cuyos contenidos apuntan a generar herramientas para resolver problemas colectivamente. En segundo lugar, el marco axiológico construye como positiva la lucha y la actividad

transformativa, presentando modelos de organizaciones o situaciones relacionados a la transformación que absorben los semas positivos. Finalmente, la definición de la organización como concepto general, la enumeración y descripción de organizaciones particulares, la construcción polarizada de los grupos sociales descritos y del “nosotros”, se asientan en un deber-ser relacionado con la transformación: *“Es necesario ver los procesos, entrar y comprender la dinámica e intervenir estratégicamente.”* (Mód 4, pag. 36).

Este gran programa se desarrolla en el módulo 11 de manera en que la resolución de problemas concretos (relacionados a la producción, obtención de agua, etc) coincide con la intervención política para transformar la realidad. Esto sucede basado en los modelos que presenta el texto. Los modelos (historia de las luchas campesinas con resultados positivos, definición de organización campesina que absorbe todos los semas positivos, algunos actores-ejemplo) indican una direccionalidad de la resolución de todos los conflictos que podríamos resumir en tres puntos: comunidad y organización, integración al territorio y, en tercer lugar, la lucha de clase o lucha campesina. De esta manera, la gran coherencia entre actorializaciones, axiología y programática consigue vincular lo más inmediato y

común -el aquí y ahora que vincula al enunciatario con el enunciador- con los grandes objetivos de la organización.

Esta configuración nos permite leer el texto en clave de discurso político, en términos de Verón (1987). Por supuesto, esta categoría no se aplica linealmente a nuestro corpus B ya que mantiene características propias del discurso pedagógico: una lógica asimétrica en la asignación de saberes, estructurada en un fuerte componente didáctico y su relación con los ejercicios. Pero no podemos dejar de notar que la dinámica del texto pone, por un lado, en cuestión algunas estrategias propias de su lugar de dispositivo pedagógico, y por otro asume una retórica política de manera más o menos explícita. Así, es posible pensar la construcción de la programática a partir de estrategias orientadas a un paradesinatario: el campesino no organizado.

### **3. Conclusiones.**

A continuación esbozaremos algunas conclusiones a las que nos fuimos acercando en este proceso de investigación.

El Corpus A revela la existencia de diversos agentes en la elaboración de los textos, lo cual genera mucha discontinuidad en la actorialización y

construcción de axiologías. Identificamos, sin embargo, un predominio de identidades individuales y pasivas y una axiología donde el conflicto aparece como indeseable y es invisibilizado. Así, la caracterización de los trabajadores y las trabajadoras, vinculadas al enunciatario de los textos, aparece atomizado, desempoderado, destinado a moverse en los derechos y obligaciones que establece la ley, y fuertemente ligado al mercado y al rol de consumidor. El Módulo Once campesino, de construcciones mucho más sólidas y homogéneas, vincula más explícitamente la noción de trabajador con el enunciatario, y hace hincapié en actores colectivos y comunitarios necesariamente en permanente conflicto, y en la organización como herramienta de transformación.

#### **3.1 Heterogeneidad.**

Para poder pensar mejor estos contrastes es necesario pensar en las condiciones en que han sido producidos los textos. En este caso, el Estado como agente de enunciación funciona como múltiples agentes que elaboran discursos de manera individual en orden a unos objetivos generales comunes, que en este caso reproducen representaciones dominantes en los distintos campos disciplinares de los que



proviene los contenidos. Ellos mismos señalan grandes limitaciones materiales de tiempo, inestabilidad del equipo y precariedad de los insumos más básicos. Por otra parte cada agente es representante de una disciplina y por lo tanto desconoce las disputas del campo al cual pertenecen los demás agentes. Esto es relevante porque la trasposición didáctica de los contenidos implica necesariamente una toma de posición en los debates de cada disciplina. En la dinámica de corrección cruzada, entonces, la mirada de un par de otra disciplina no puede aportar a una coherencia global sobre cuestiones conceptuales o de contenido.

Está claro que hubo una decisión política de trabajar en conjunto, elemento que remarcan como positivo todos los agentes entrevistados. Sin embargo, esta definición tuvo como limitante la carencia de recursos materiales -desde sueldos hasta computadoras- y la urgencia de la demanda, que llevo a reducir las instancias colectivas interdisciplinarias de producción, y a aislar a los agentes según su disciplina de procedencia en un trabajo principalmente domiciliario. Esta dinámica implicó que los agentes, al construir sus textos, no compartieran gran parte de sus decisiones -prioridades, enfoques, recursos retóricos.

Otras condiciones que aportan a la gran heterogeneidad tiene que ver con que se trabajó en torno a objetivos generales enunciados por funcionarios, que no tenían anclaje en alguna acumulación sólida de teorías o enfoques que encaminaran el cómo de cada agente trabajador en su proceso de escribir el texto. Además, la permanente variación de destinatarios y contextos de circulación, generó en muchos casos distancias entre el discurso institucional y su concreción en el material didáctico generado. Podemos ver un ejemplo de esto en la distancia entre la voluntad de construir un enunciatario que ya tiene conocimientos sobre su área laboral -expresada en el discurso institucional- y la construcción de un enunciatario sin saberes y vinculado a un rol de consumidor antes que a un trabajador que encontramos en el análisis de los Módulos 11 de nuestro corpus A.

Las diferencias respecto de las condiciones de producción del Corpus B nos permitieron ver el peso de las limitaciones nombradas en la concreción real del texto.

Las condiciones de producción de este corpus fueron por completo distintas a las del Corpus A. En primer lugar, no hubo división de los equipos de trabajo según disciplina, sino con representantes de las centrales, y se mantuvieron estables

durante todo el proceso. Esto implica que quienes escribieron el texto integrando los aportes y otra bibliografía fueron al mismo tiempo sus revisores. Pero además, estos mismos agentes son quienes han decidido en instancia colectiva los marcos generales para la producción de los Módulos, y también quienes venían llevando adelante la experiencia de las escuelas.

La trayectoria de cada uno de los agentes, además, coincide en la integración a la misma organización: el Movimiento Campesino de Córdoba. Esto implica una adhesión inicial a un conjunto de presupuestos ideológicos y políticos, pero también una construcción conjunta de una serie de consensos durante años. En términos de decisiones sobre cuestiones vinculadas al ámbito educativo, estos consensos no son sólo consignas generales sino decisiones concretas en el día a día de las escuelas campesinas que funcionaban desde hacía un tiempo. Esta experiencia anterior dio como resultado discusiones ya saldadas sobre la decisión de jerarquizar diversos saberes, la selección de contenido, la integración de las áreas disciplinares en núcleos problemáticos, la selección de cierta bibliografía, entre otras. Sumado a esto, el hecho de que la organización se reconozca heredera de otras organizaciones y articule en espacios nacionales e internacionales con otras

organizaciones similares, la posicionan en una trayectoria mayor de consensos y decisiones políticas respecto a contenidos y metodologías educativas para contextos rurales.

### **3. 2. Los programas de acción y la cultura construida.**

Las condiciones de producción también iluminan algunos elementos respecto de las programáticas en cada uno de los corpus.

En el Corpus A, los programas principales eran la necesidad de reflexionar sobre la práctica y la integración del enunciatario a la cultura y luego al trabajo, entendido éste como mercado de trabajo. Está claro que un programa desarrollado desde el Estado responde a problemas previamente caracterizados; en este caso, la trayectoria previa de fracaso escolar asignada a los destinatarios del programa, sumado a la amplitud de éste, hizo que la programática de integración primara sobre el supuesto de que el destinatario ya estaba integrado a la vida institucional y laboral.

La programática del Corpus B tiene otras características. En primer lugar, dada la coherencia interna de los módulos, el desarrollo de la misma es mucho mayor, lo que generó un alto nivel de explicitación y especificación de los programas.

Identificamos tres programas que convergían en uno: integración al territorio, organización en comunidad y plan de lucha, que incluía soberanía alimentaria y reforma agraria. Todo ello se expresaba en un modelo productivo - integrado en "vida campesina"- con actividades y modalidades muy específicas.

Está claro que el nivel de explicitación y desarrollo de la programática se explica en que ésta coincide con el propio programa de la organización, tal como es enunciado por los mismos militantes. Pero además, el anclaje territorial de -al mismo tiempo- la organización y las escuelas donde se tiene prevista la circulación de los módulos es muy específico y está definido de antemano de manera explícita. Esto implica también un destinatario singular cuyas forma de vida, trabajo, pertenencia al territorio, relación con la familia y la comunidad son conocidas por los agentes de producción de los textos, o bien se prevén por continuidad con los sujetos que ya estaban asistiendo a las escuelas campesinas al momento de escribir los módulos.

El destinatario conocido genera que los presupuestos no sean tan abstractos ni tan generales: el programa de integración al territorio tiene que ver con un enunciatario que posee tierra y animales, y vive y conoce la diferencia entre el monte o

bosque nativo, el campo de los pequeños productores o campesinos y los grandes latifundios.

Esta misma configuración delimita también una dinámica particularmente distinta en cada uno de los corpus respecto del imaginario de cultura común que se construye. Ambos corpus basan la identificación entre enunciatario y enunciatario en un presupuesto de copertenencia a la cultura. Sin embargo, en el Corpus A ésta es muy general, ya que el destinatario incluye perfiles muy amplios que deben ser tenidos en cuenta como parte de esa cultura. La estrategia desarrollada aquí apunta a construir una cultura homogénea, universal en términos de imaginario hegemónico y bastante inespecífica. Dado que se hace necesario recurrir al sentido común para buscar ejemplificaciones y anclajes comunes a una diversidad de posibles destinatarios, se trabaja en función de estereotipos que resulten inmediatamente reconocibles. Esto implicó concretamente la construcción un sujeto individual, pasivo y urbano inserto en una sociedad compuesta por individuos cuyo carácter conflictivo queda invisibilizado.

Por el contrario, el Corpus B define una cultura muy específica. Sin embargo, la construcción del imaginario de lo social y lo humano no se basa en nociones

homogéneas y generales, sino en base a lo que llamamos “retórica de la diversidad”. Esto quiere decir que lo general se construye a partir de la suma de distintas realizaciones de lo particular, y que todo concepto general es definido también en base a ejemplos concretos (en general, más de uno). Dicha retórica surge de la necesidad de resistir a las identidades homogéneas en tanto dejan fuera -incluso en su amplitud- las características propias de lo que es comprendido como cultura propia. Es el caso de la vida campesina.

Observamos que la primera estrategia es propia del discurso didáctico tradicional. La mayoría de las caracterizaciones unívocas de sujeto o de sociedad tiene origen en las disciplinas teóricas de las que proviene el contenido, que producen aserciones respecto de unidades analíticas más o menos universales (el ciudadano, el ser humano, el consumidor), y que en la transposición didáctica son despojadas de sus carácter analítico o histórico y presentadas como verdades universales. En cambio, la retórica de la diversidad, junto a otras estrategias como la inclusión de saberes de distinto origen, son resultado de una decisión pedagógica consciente y explícita. Ésta responde a las vertientes de educación popular y educación contextualizada que encontramos como

matrices de la propuesta educativa del Movimiento Campesino de Córdoba.

Efecto de estas distintas posiciones de los agentes de enunciación es también la visibilización o invisibilización del conflicto.

### **3.c. “Trabajo y mercado” vs. “Vida y trabajo”**

En relación a la esfera del trabajo, que nos interesaba centralmente en el marco de la relación entre Educación de Jóvenes y Adultos y la esfera del trabajo, ésta se realiza de maneras muy distintas en cada uno de los corpus.

Amén de la ya mencionada heterogeneidad del Corpus A, encontramos llamativa la falta de identificación entre enunciatario y un actor trabajador, figura cuya construcción va variando en cada caso. La identificación más habitual, por el contrario, se da con la figura del consumidor. Dada la programática de integración al ámbito laboral, y dada también la necesidad de generar identificación del enunciatario con alguna figura para volver accesibles los conceptos, el consumidor aparece como actor universal.

La representación del trabajo como actividad y los ámbitos en que se desarrolla son igualmente diversos. Es llamativa, sin embargo, la preponderancia de las

actividades laborales vinculadas al sector terciario de la economía: servicios, labores relativas a profesiones y ámbito ejecutivo. Podemos comprender esta ponderación si atendemos al hecho de que los destinatarios originales para los cuales fue escrito el texto fueron oficiales de la Policía de Córdoba -pertenecientes al sector de servicios-, y ampliado luego a amas de casa desocupadas y jóvenes en conflicto con la ley también fuera del mercado de trabajo. En el marco de la situación de deterioro del mercado laboral cordobés durante la década pasada, el sector de servicios constituía la situación más probable en la cual pudiera emplearse esta población, dado el deterioro de la industria y la concentración de tierras que generó cada vez menos trabajo en el campo.

El Corpus B, por otro lado, opone como discurso político dos modos de trabajo: el capitalista en que la fuerza de trabajo debe ser vendida al sistema voraz que destruye el bosque y la vida, y el campesino en que se trabaja la tierra propia de manera comunitaria y en relación armónica con el bosque nativo. En este marco, el trabajo aparecía como parte de la vida y la identidad campesinas, por lo que la programática integró ambas esferas. Tal como ya hemos observado, esto sólo es posible por la identificación entre la organización -su territorialidad, sus

objetivos, su programa de acción y la narrativa que lo sostiene- y las condiciones de producción y de circulación prevista para los dos módulos o cuadernos que hemos analizado.

La construcción de un destinatario específico en estrecha vinculación con el ámbito de circulación previsto para el módulo -que coincide con el territorio propio de la organización- permite orientar las actividades del módulo hacia su realización efectiva, evitando situaciones imaginarias. Los modelos basados en ejemplificaciones y personajes-ejemplo tienen mucha vinculación con el territorio y la forma de vida y trabajo compartido que busca construir el texto.

Es en este marco que se puede desarrollar una vinculación educación-trabajo relativa al sector primario de la producción. El objetivo relativo al trabajo no es entonces la integración al mismo, futura o posible, sino la maximización de la productividad que ya es presentada como una realidad en el texto. Dada la oposición entre venta de trabajo y trabajo-vida propio, los contenidos y actividades del módulo tienden a desarrollar el segundo en detrimento del primero, marcado como negativo. Es notable que lo que en el Corpus B es una situación evitable y negativa, sea una resolución positiva de los objetivos propios del Corpus A.

### 3.d. A modo de cierre.

Este trabajo culmina con algunas conclusiones. Sin embargo, éstas no funcionan como cierre, sino como nuevas preguntas que pujan por una investigación que pueda ampliar su mirada hacia otras experiencias de producción de textos escolares, tanto estatales como de las organizaciones sociales, y también fundamentalmente la producción editorial del sector privado en comparación con estas dos. El trabajo con los textos nos deja la certeza de que la comparación ha sido productiva para visibilizar muchos elementos.

Dado el carácter “a distancia” que plantea el Programa en que se utilizan estos módulos, la situación de aprendizaje debe darse, en gran parte al menos, en la relación del sujeto con el libro de texto. En el caso de su circulación en zonas rurales esto quiere decir que los jóvenes y adultos se enfrentan a un texto que está elaborado en función de un sujeto “universal”, es decir, un trabajador urbano. Esto es tangible en todo momento en los módulos: los ejemplos, la apelación a conocimientos previos y las actividades llevan la marca de para quién están diseñados. La situación de distancia y extrañamiento del sujeto ante la propuesta pedagógica, entonces, se vuelve tangible, situación que redundo en la reproducción de las condiciones de

exclusión que el programa busca paliar. El Módulo Once (11) campesino busca revertir esta situación, construyendo la idea de una identidad permeable a la diversidad de experiencias, situaciones y roles, y fuertemente anclado en el territorio del noroeste cordobés, sus elementos culturales y realidad de trabajo.

Estos corpus surgidos de una situación particular de permeabilidad del primero e iniciativa de transformación de la organización debe entenderse como parte de un proceso que tiene continuidad. El Cuaderno para la Participación no fue aprobado por el Ministerio para su utilización como parte del trayecto de finalización de estudios secundarios, y se indicó que el Cuaderno para la Producción debe ser complementado por la parte común de los Módulos 11. Sin embargo, la organización se ha apropiado de ambos materiales y su circulación excede el uso en las escuelas. Los módulos del equipo técnico del Ministerio, por su parte, han sido corregidos en varias ocasiones y reapropiados por la institución para distintas situaciones, proceso que sigue su curso abierto a futuras reelaboraciones e incorporación de nuevas orientaciones en convenio con entidades de diferente índole. Ambos corpus han sido reconocidos por pares (el de la institución provincial por una institución nacional y el de la

organización por otras organizaciones) como textos muy valiosos y novedosos; asimismo, cada uno de los agentes reconoce en el texto del otro un trabajo interesante, aunque enunciado desde un lugar que les es ajeno.

Esperamos que esta investigación pueda servir para volver visibles algunos aspectos de los textos para quienes los han producido, que les permitan repensar su práctica de cara a futuras correcciones, reelaboraciones o construcciones de nuevos materiales. Nuestra investigación tiene aquí su límite, aunque queda por delante un amplio campo de la producción de textos de educación para adultos que debe ser revisada para pensar en perspectiva las conclusiones resultado de un corpus muy acotado.

## 5. Bibliografía

AAVV, Módulos 4 y 11, programa de Educación a Distancia Nivel Medio Adultos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

AAVV, "Instructivo general" módulo específico para docentes. Programa de Educación a Distancia Nivel Medio Adultos. Gobierno de la Provincia de Córdoba.

AAVV, "Módulo 11" elaborado por el Movimiento Campesino de Córdoba para el Programa de Educación a Distancia Nivel Medio Adultos del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

ACHILLI, E. "Pobreza urbana y derecho a una interculturalidad no excluyente". Revista Lote Nº 18. 1998.

BOURDIEU, P.. *¿Qué significa hablar?*. Madrid. Akal. 1985.

CAISSO, L. y LORENZATTI, M.C. "Una mirada histórica sobre Programas de Terminalidad Educativa para Jóvenes y Adultos (1994-2010)". Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social. Buenos Aires. 2011.

CRAGNOLINO, E, et al. *Relevamiento de propuestas pedagógicas para la creación de una escuela secundaria en el norte de Córdoba. Demanda del Movimiento Campesino de Córdoba, Documento de Trabajo Nº 1*". Programa Educación Rural y Educación Básica de Jóvenes y Adultos -, CIFYH- FFYHUNC, Mimeo, 2008.

CRAGNOLINO, E. *Demandas y reivindicaciones educativas en familias campesinas. Trayectorias, disputas y tensiones en la construcción de escuelas alternativas*", en Manzanal, Mabel y Neiman Guillermo (comp.) *La agricultura familiar y el desarrollo rural en los países del Cono Sur: situación y perspectivas*. Ed Ciccus. Buenos Aires. 2009

MOZEJKO, D.T. Y COSTA. L., *Lugares del decir: competencia social y estrategias discursivas*. Homo Sapiens. Rosario. 2002.

VERÓN, E. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. 1988

### Documentos oficiales:

Ministerio de Cultura y Educación Nacional (1993), Documento de trabajo "Proyecto de

terminalidad del nivel primario para adultos a distancia”.

Ministerio Nacional de Educación (2009)  
“Material disponible para maestros del Plan Fines Primaria”, en [www.fines.educ.ar](http://www.fines.educ.ar)

Ministerio Nacional de Educación (2008)  
“Informe nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos” en [www.unesco.org/en/confinteavi/national-reports/](http://www.unesco.org/en/confinteavi/national-reports/)