



LICENCIATURA EN GESTIÓN EDUCATIVA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

COHORTE 2019

**“RAZONES POR LAS QUE DECIDEN RETOMAR LA ESCUELA LOS ALUMNOS
Y ALUMNAS DE LA EEMPA N° 1226”**

Alumna: Joana Elisabet Sola

Directora: Mariela Moreno

ÍNDICE

1) INTRODUCCIÓN

- a) Planteamiento del problema
- b) Objetivos de la investigación

2) MARCO TEÓRICO

- a) Antecedentes
- b) Marco conceptual
 - I) La educación de jóvenes y adultos: un recorrido histórico
 - II) Sujetos de la Educación de jóvenes y Adultos
 - III) Motivación
 - IV) Pedagogía de Adultos: Andragogía
 - V) Gestión educativa

3) MARCO CONTEXTUAL

- a) Contexto socioeconómico
- b) EEMPA N° 1226

4) MARCO METODOLÓGICO

- a) Diseño de la investigación
- b) Participantes
- c) Recolección de datos
- d) Análisis de datos

5) ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

6) DESARROLLO DEL TEMA INVESTIGADO

- a) Razones para retomar la escolaridad
 - I) La superación e interés personal y singular como motor de cambio:
“Sentía que lo necesitaba”
 - II) La fuerza de la inconclusión: “Volví porque lo necesitaba yo quería ser alguien”.
 - III) La potencia de lo pendiente
 - IV) Continuación de estudios como proyecto de transformación: “Yo solo me di cuenta que tenía que terminar”
 - V) Entre maternidad/paternidad y la motivación educativa

- VI) Algo que tenía pendiente**
 - VII) El aprendizaje como motivación esencial**
 - VIII) El aprendizaje relacionado con problemáticas cotidianas**
 - IX) En busca de la emancipación a través del saber: “sentís que te falta algo, quiero saber, aprender”**
 - X) Activar la cabeza: “como si me despierta la mente”**
 - XI) El vínculo pedagógico como fuente de motivación: el arte de acompañar**
- b) Ingreso a la institución**
- I) Al encuentro de la nueva posibilidad**
 - II) En busca de un lugar: El proceso de inscripción**
- c) Variables que intervienen en la decisión**
- 7) CONCLUSIONES**
- 8) BIBLIOGRAFÍA**

1- INTRODUCCIÓN

a. Planteamiento del problema

La educación de jóvenes y adultos representa una modalidad en el sistema educativo nacional que busca garantizar el derecho a quienes no terminaron la educación obligatoria por diversas circunstancias. En la provincia de Santa Fe las instituciones que ofrecen la educación del nivel secundario se denominan Escuela de Enseñanza Media para Jóvenes y Adultos (EEMPA). Los estudiantes pueden acceder a esta modalidad a partir de los 18 años cumplidos y sin límite de edad. Estas instituciones se caracterizan por la diversidad de los grupos de estudiantes, ya sea por su edad, intereses, responsabilidades familiares y laborales. La modalidad de cursado es presencial y en horario nocturno.

A partir de la experiencia como docente en una Escuela de Enseñanza Media de Jóvenes y Adultos, se plantearon varios interrogantes en torno a la gestión de estas instituciones. También se pensaron si las necesidades de los estudiantes son puestas en consideración. Este interés y estos interrogantes tuvieron lugar frente a un escaso abordaje de la modalidad de Jóvenes y adultos durante la formación docente inicial, lo que incluye la falta de estudio sobre las características de sus sujetos y las particularidades de la modalidad misma.

En este contexto, surge la temática de esta investigación que indagar las razones que impulsan a los estudiantes de la EEMPA N° 1226, de la localidad de Humberto Primo, a retomar la escolaridad. Se busca conocer además sus experiencias previas de escolarización, los desafíos que enfrentan y qué razones los sostienen sobre las dificultades que se les presentan en sus trayectorias.

Considerando que la realidad de la educación de jóvenes y adultos se encuentra con desafíos específicos. Es importante comprender las razones que motivan a los estudiantes a retomar sus estudios en este contexto particular, ya que esto tiene una profunda relevancia social y educativa.

Comprender estas razones nos permite valorar la importancia de ofrecer una educación que responda a sus demandas, promoviendo la inclusión y la equidad educativa. Este conocimiento nos puede aportar información para el diseño y la implementación de políticas educativas más valiosas para la modalidad de jóvenes y adultos. También, se pueden desarrollar estrategias

que faciliten el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. A nivel institucional, los resultados de este trabajo podrían orientar la gestión permitiendo adaptar los recursos y la organización institucional a las características y necesidades de su alumnado. Conocer las motivaciones y experiencias de los estudiantes es necesario para que los docentes que se desempeñan en la modalidad puedan diseñar e implementar prácticas pedagógicas pertinentes y significativas.

Este estudio se realizó en la institución EEMPA N° 1226 de la localidad de Humberto Primo, Provincia de Santa Fe, durante el segundo semestre del año 2022.

b. Objetivos de la Investigación

El objetivo general de este estudio es:

- Conocer las razones por las que los y las estudiantes de la EEMPA N° 1226 de la localidad de Humberto Primo, que cursan el ciclo lectivo 2022, deciden retomar su escolaridad.

De este se derivan tres objetivos específicos.

- Analizar la manera en que los y las estudiantes de EEMPA N° 1226 ingresaron a la institución.
- Identificar las variables que entran en juego para la decisión de retomar la escolaridad.
- Identificar puntos en común y diferencias entre hombres y mujeres en relación a las razones que llevaron a tomar la decisión de retomar los estudios.

2- MARCO TEÓRICO

a- Antecedentes

Para comprender el estado actual de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Santa Fe, es importante tomar conocimiento de investigaciones previas que han abordado aspectos que nos resultan relevantes de esta modalidad.

- Escuela de educación media para ¿adultos? La juvenización de las EEMPA en la ciudad de Santa Fe. (Serovich, 2018).

Es un trabajo llevado a cabo por la Licenciada en Sociología Luciana Serovich, donde investiga acerca de las modificaciones que se han producido en la matrícula de las EEMPA a partir de información proporcionada por el Ministerio de Educación Nacional y Provincial. También realiza un análisis de la reconfiguración de las EEMPA a partir de la revisión de legislaciones que han dado lugar a las diferentes reformas educativas. El trabajo además presenta entrevistas semiestructuradas hechas a estudiantes, docentes y directivos de EEMPA ubicadas en diversos barrios de la Ciudad de Santa Fe.

La autora plantea que existe un desplazamiento de jóvenes adolescentes hacia las escuelas de adultos y que esto guarda una estrecha relación con las reformas educativas que se han implementado en las últimas décadas. En su trabajo se plantea interrogantes para conocer por qué resulta atractiva la propuesta de educación de adultos para los jóvenes, quiénes son los jóvenes que asisten a estas instituciones, porque la escuela secundaria común no puede responder a sus necesidades, en qué momento específico del trayecto de la escuela secundaria los estudiantes deciden migrar a las EEMPA y cuáles son los cambios experimentados por las EEMPA a partir de la participación creciente de jóvenes.

Particularmente este trabajo, nos brinda un panorama actualizado acerca de la población que frecuenta estas instituciones.

- Educación de jóvenes y adultos, vínculos pedagógicos y emancipación intelectual. (Moreno, 2014).

Se trata de una investigación llevada a cabo por la Doctora en Ciencias Sociales Silvia Mariela Moreno, donde a partir de la observación de escuelas nocturnas y centros comunitarios busca problematizar y comprender cómo se gestan los vínculos pedagógicos en la relación maestro - alumno de la educación de jóvenes y adultos, de qué manera esos vínculos pedagógicos favorecen o desfavorecen la emancipación intelectual de los alumnos. Dentro de los resultados más relevantes se destaca que el vínculo pedagógico posibilita la emancipación intelectual de los alumnos en la medida en que haya reconocimiento de todo otro, como otro diferente a partir del principio de la igualdad de inteligencias.

En este trabajo predomina una perspectiva de educación de adultos que va más allá de la transmisión de conocimientos y se centra en el vínculo pedagógico como motor para la emancipación intelectual.

Profundiza aspectos que obturan el vínculo pedagógico humanizante y por lo tanto la emancipación intelectual. Aspectos como las miradas estigmatizantes, las ideas de biologización y patologización que en la actualidad circulan en los discursos educativos para definir aquellos estudiantes que no encajan con el perfil estandarizado.

Cuestiones centrales como el posicionamiento del docente, la consideración de las singularidades y la diversidad, la manifestación de la autoridad y las habilitaciones de procesos de subjetivación son indispensables para la construcción de un vínculo pedagógico humanizante.

Considera a la escuela de adultos como uno de los lugares posibles de resguardo de las singularidades de adolescentes, jóvenes y adultos socialmente marginados. Como un lugar posible para dejar de lado las estigmatizaciones y habilitar otros procesos a través del diálogo para la generación de estos vínculos.

En esta investigación podemos encontrar un rico aporte acerca de las características de los sujetos de la educación de adultos, sus motivaciones y sus expectativas desde sus relatos y también desde la mirada de los docentes y directivos. Un aporte central es la perspectiva con la que se observa la educación de adultos, centrada en el sujeto en su complejidad como ser indisociablemente social y pedagógico.

- *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. (Brusilovsky y Cabrera, 2012).*

Este trabajo se trata de un libro escrito por Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera, ambas Licenciadas en Ciencias de la Educación. El libro es producto de un arduo trabajo de reflexión e indagación sobre las prácticas educativas en el campo de la Educación de Adultos. Basado en la reflexión a partir de entrevistas a docentes, directivos y alumnos las autoras buscan comprender las interacciones entre educadores de adultos y estudiantes que cursan el nivel medio, desde diferentes perspectivas teóricas. Ponen en práctica un enfoque alternativo en una perspectiva político - pedagógica crítica.

Las autoras parten de la convicción de que los adolescentes y jóvenes que interrumpieron sus estudios en escuelas comunes, se debe, en gran parte, a razones vinculadas a sus condiciones materiales de vida y la falta de capital cultural que exigen las escuelas. Por encima de estas desigualdades sociales y culturales también se suma la ausencia de políticas

específicas y efectivas para la educación de adultos. Cuestiones como la reducción y asimilación de currículo que es utilizado en las escuelas comunes a la educación de adultos, la falta de financiamiento, la escasa formación docente específica en la modalidad, la ausencia de normativas específicas, etc, constituyen obstáculos para poder afrontar estas desigualdades que atraviesan los y las estudiantes de educación de adultos.

Dentro de sus aportes significativos para este plan de investigación se destaca la relación que entabla entre los sujetos que habitan las instituciones de Educación de Adultos, las condiciones sociales y las políticas públicas. Las autoras sostienen que las políticas públicas, los cambios curriculares y las normativas que regulan el trabajo escolar incide en la “pedagogía del adulto”.

Partiendo de la concepción de que la modalidad de educación de Adultos se encuentra atravesada por desigualdades, las autoras sostienen que hay cuestiones que permiten comprender y revertir la situación de desigualdad. Destacan, las políticas de la educación de adultos y cómo esas políticas toman forma en las escuelas, en las formas de abordaje institucional y también en la práctica docente, ya que las diversas formas que adopta el trabajo escolar están estrechamente relacionadas con las concepciones de los docentes.

2. b Marco conceptual

b. 1 Educación de jóvenes y adultos: un recorrido histórico

La UNESCO (2015) define a la educación de adultos como:

(...) todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades. (p.7)

Esta definición destaca el aprendizaje a lo largo de la vida, reconoce la diversidad de los aprendices adultos y sus contextos, la importancia de la experiencia previa, la motivación intrínseca y las metodologías participativas.

Dentro de este marco complejo de la educación de adultos, este trabajo se ubica dentro de la educación formal de adultos, específicamente en la educación media o secundaria, que adquiere obligatoriedad a partir del año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta Ley, define la educación de jóvenes y adultos como:

La modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida. (Ley de Educación Nacional 26.206, art. 46).

Desde esta perspectiva, la educación de jóvenes y adultos constituye un derecho en nuestro país y se trata del proceso de enseñanza – aprendizaje a personas mayores.

Podemos afirmar que la educación de adultos se configuró históricamente en función de los propósitos y finalidades de cada sociedad. A nivel mundial el concepto se desarrolló y se diversificó en función de las influencias de movimientos sociales, del surgimiento de nuevas teorías, nuevas tecnologías, crisis políticas, sociales, etc. La UNESCO ha tenido un papel fundamental en la orientación de la educación de adultos en muchos países.

Es por este motivo que se realiza un recorrido histórico desde los comienzos de este organismo internacional y sus avances, como también se realiza un recorrido histórico de la educación de adultos en América Latina, marcada por la influencia de Paulo Freire y en Argentina, donde los movimientos de alfabetización y las políticas educativas han jugado un papel fundamental.

La educación de adultos en un contexto internacional

De acuerdo con De la Fare (2010) la UNESCO organizó conferencias en distintas partes del mundo donde, a partir de debates y exposiciones se fue consolidando el concepto de educación de adultos, sus propósitos, estrategias y marcos de acción. “A nivel internacional emergieron varias definiciones asociadas a diferentes períodos históricos, como lo expresan los documentos de las reuniones intergubernamentales denominadas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, promovidas por la UNESCO desde 1949” (p. 9)

Siguiendo con la autora (2010), estas conferencias mundiales sobre educación de adultos organizadas por UNESCO, conocidas como CONFINTEA comenzaron en Dinamarca en el año 1949. En esta primera conferencia, enmarcada en un contexto de posguerra se señala la importancia de promover la alfabetización y la formación profesional de los adultos. Considera relevante la colaboración de todos los países en este primer encuentro para promover la paz, la democracia, entre otras cosas, a través de la educación de adultos. En este sentido, la autora Ríos Gonzales (2008) destaca que,

Es una conferencia de trabajo donde se quiere conocer la situación de la educación permanente en el mundo y se pide la ayuda a todos los países para que ofrezca su testimonio acerca de los problemas reales que existe en esta materia. Desde el principio, en Elsinor, se hizo hincapié en el estudio de los fines que persiguen la educación permanente de adultos, puesto que por medio de ella se desea edificar los fundamentos de una civilización más completa y humana. (...) Se pretende fomentar desde la educación permanente de adultos la adquisición de valores tales como: la paz, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, la libertad y la democracia. (p. 256)

En la segunda conferencia mundial sobre educación de adultos, realizada por UNESCO (1960), en Montreal, se establece una conexión entre educación de adultos y el desarrollo económico y social. El fundamento básico de esta conferencia es introducir la necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas, teniendo la certeza de que la educación servirá a los sujetos para adaptarse a los cambios que se producen en la sociedad. Siguiendo esta línea, UNESCO (1960), señaló que “La educación de adultos debe tender principalmente, no solo a que la sociedad disponga del personal competente que necesita, sino también a que los ciudadanos socialmente activos, puedan capacitarse para desempeñar un papel creador y eficaz en la vida social” (p.12)

En la conferencia realizada por UNESCO (1972), en Tokio, se introduce el concepto de alfabetización funcional, considerándola como un medio para que los individuos comprendan su entorno. Además, se integró la educación de adultos dentro del sistema de educación permanente. Otro punto importante en esta conferencia es que se plantean innovaciones con respecto a métodos y técnicas en educación de adultos como, por ejemplo, evaluación de programas y métodos. También se acuerda que, a través de la educación de adultos, promover la justicia social, adaptar los objetivos a la forma de aprender de los adultos, tener en cuenta su

capacidad y aprovechar los tiempos libres para brindar posibilidades de educación. La UNESCO (1972) expresó que

La educación debe dejar de ser un proceso esencialmente formal para transformarse en un proceso funcional. La educación de adultos debe penetrar en la sociedad, fundiéndose con el trabajo y las actividades recreativas y cívicas (...) ese papel funcional puede definirse de la siguiente forma: educación funcional de adultos es aquella que, basándose en la vinculación del hombre y el trabajo (en el sentido más amplio de la palabra trabajo) y ligando el desarrollo del que trabaja con el desarrollo de general de la comunidad, integra los intereses del individuo y de la sociedad. La educación funcional es pues, aquella en la que se realiza el hombre en el marco de una sociedad cuya estructura y cuyas relaciones superestructurales facilitan el pleno desarrollo de la personalidad humana. (p. 17)

En la conferencia realizada por UNESCO (1976) en Nairobi, se amplían los principios fundamentales de la educación de adultos incluyendo flexibilidad, participación, educación recurrente, permeabilidad, igualdad, etc. El término de *justicia social* adquiere relevancia, convirtiéndose en uno de los objetivos centrales de la educación de adultos, junto con la participación y la formación técnico profesional. UNESCO (1967), En las actas de la conferencia general, estableció la necesidad de:

Ejecutar programas de actividades encaminados a favorecer la igualdad de oportunidades y de trato, y a insistir en la igualdad dentro de la política de educación, lo cual entraña la necesidad de impartir una enseñanza de base de un nivel tan alto como sea posible para todos y la eliminación de todas las discriminaciones en materia de educación, en particular respecto de las jóvenes y mujeres, así como de los trabajadores migrantes y sus hijos; a incrementar la educación en favor de la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales; a desarrollar las actividades educativas encaminadas a favorecer una mejor comprensión del papel que desempeñan los fenómenos de población en el desarrollo de las sociedades (p. 27)

En la conferencia de la UNESCO (1985), realizada en París, se tiende a priorizar a los grupos menos favorecidos promoviendo el principio de igualdad de acceso a todos a la

educación, grupos conformados por analfabetos, mujeres, jóvenes adultos, desempleados, trabajadores migrantes, refugiados, etc. Ríos Gonzales (2008) destaca otros aspectos tratados en esta conferencia:

La educación de adultos es considerada, ante todo, como un derecho de todos (...) la educación de adultos se ha convertido en una exigencia imperativa del desarrollo humano en todas sus formas y en un factor de democratización de la educación (p. 239).

En la década de los 90, Tailandia como sede, UNESCO (1990), continúa en la misma línea que se venía proponiendo. Se promueve una educación básica como base para el aprendizaje posterior. Una educación básica universal y flexible para niños, jóvenes y adultos. Accesible para todos, abierta, integral y que se extienda a lo largo de toda la vida. Expresado por UNESCO (1990), en: *Declaración de Mundial sobre Educación para Todos*

Conscientes de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científicas y tecnológicas y por consiguiente para alcanzar un desarrollo autónomo (...) La educación básica debe considerarse un objetivo en sí misma y una base para el aprendizaje posterior, sobre la cual los países deben establecer de forma sistemática nuevos niveles y tipos de educación y capacitación. (p.2)

En la conferencia de Hamburgo de 1997, se estableció una definición para la educación de adultos. En su declaración, UNESCO (1997) la define como:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (p.10).

También se aclara la posición de la educación de adultos dentro del sistema educativo, comprendiendo “la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.” (p.10).

Otro aspecto novedoso y relevante de esta conferencia fue la consideración de las nuevas tecnologías, destacando la importancia de investigar su potencial para la alfabetización y la educación de adultos. La UNESCO (1997) advirtió que,

La expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación conlleva nuevos peligros de exclusión social y laboral para grupos de individuos y aún para empresas incapaces de adaptarse a este contexto. Por lo tanto, una de las funciones de la educación de adultos en el futuro debe consistir en limitar estos peligros de exclusión de modo que la sociedad de la información no pierda de vista la dimensión humana (p. 16).

Al comienzo del milenio, en Dakar, tras una evaluación se consideró mejorar los métodos para alcanzar una educación de calidad para el año 2015, las mejoras buscan fomentar el aprendizaje para la vida activa y deben ser dirigidos a hombres y mujeres equitativamente. En torno a esto, UNESCO (2000) registra en su marco de acción:

Se deberá ampliar y diversificar de manera considerable la educación continua y de adultos e integrarla en todas las estrategias nacionales de educación y reducción de la pobreza. Deberá haber un mayor reconocimiento del papel esencial que desempeña la alfabetización en el aprendizaje a lo largo de toda la vida (...) La alfabetización y la educación permanente son primordiales para lograr la emancipación de la mujer y la igualdad entre los géneros. Si se quiere atender a las diversas necesidades y situaciones de los adultos, se deberán estrechar los nexos entre enfoque formal, no formal e informal de la educación (p. 16).

En 2009, El Marco de Acción de Belém amplió las temáticas que debe abordar la educación de adultos, incluyendo la educación para la democracia, educación en contexto de encierro, educación para la movilidad, educación en salud, entre otras. La UNESCO (2009), en Belém, sostiene que:

La educación de adultos es un derecho humano fundamental. Hoy en día, ante problemas no resueltos y otros nuevos, el aprendizaje y la educación de adultos son más importantes que nunca como instrumento de autonomía que libera el potencial creativo de las personas y las comunidades y recurso esencial que aumenta el bienestar de nuestras naciones. (...) La educación incluyente es

fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. El que todos los ciudadanos hagan realidad su potencial contribuye enormemente a que convivan en armonía y con dignidad. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, orígenes étnicos, idioma, religión, discapacidad, vivir en el campo, identidad u orientación sexual, pobreza o haber sido desplazado por un conflicto o hallarse encarcelado. (2009, pp 1- 3)

La última conferencia mundial sobre educación de adultos, que se desarrolló en Marruecos, UNESCO (2022) propuso el Marco de Acción Marrakech, que se trata de un diseño de estrategias para mejorar la educación de jóvenes y adultos para los próximos años. Al igual que las conferencias anteriores, se destacó la importancia de garantizar la educación, especialmente en grupos marginados, como la inclusión, la educación frente al cambio climático, el uso de tecnologías y la equidad. En dicho marco de acción se expresa como uno de los objetivos:

Crear una cultura de aprendizaje a lo largo de toda la vida: El aprendizaje a lo largo de toda la vida será clave para abordar los retos a los que se enfrenta la humanidad, desde la crisis climática hasta el cambio tecnológico y demográfico, sin olvidar lo que plantea la pandemia del COVID-19 y las desigualdades que ha exacerbado. Para lograrlo se necesita un enfoque holístico que abarque todas las modalidades de AEA (formal, no formal e informal), y todos los sectores y campo, sitios de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje presencial, así como el aprendizaje en línea y mixto, y diversos grupos de educandos. Por lo tanto, es necesario crear un entorno de aprendizaje en el que la educación inclusiva y de calidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida para jóvenes y mayores, se establezca como un esfuerzo público que sirva, no solo al mundo del trabajo, sino también al bienestar individual y al bien común. (p. 20).

Las diversas Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, nos muestran que la UNESCO ha desempeñado un papel central en la configuración y redefinición a lo largo de los años de la educación de adultos a nivel mundial. A través de estas conferencias la UNESCO logró orientar, discutir y plantear innovaciones en torno a métodos y técnicas pedagógicas específicas para la modalidad. Además, impulsó activamente su democratización y ampliación hacia diversos grupos sociales, con el objetivo constante de mejorar las estrategias y alcanzar

una educación de calidad que responda a las necesidades y aspiraciones de las personas a lo largo de toda la vida.

Si bien UNESCO tiene un enfoque global de la educación de adultos y traza lineamientos que abarcan la mayoría de las realidades socioeconómicas y políticas en el mundo. En América Latina y por lo tanto en nuestro país, la educación de adultos fue configurándose de acuerdo a su historia, que está atravesada por colonizadores, inmigrantes, pueblos originarios, desigualdad, dictaduras y otros eventos a tratar en el próximo punto.

La educación de adultos en América Latina

La historia de la educación en América Latina es muy extensa y variada. Desde la educación indígena hasta la actualidad han surgido eventos que la educación en general y con ella la educación de adultos. En este trabajo recorreremos algunos de esos eventos como la conquista española, las independencias y la conformación de las repúblicas, golpes de estado y retorno de las democracias.

Las culturas y civilizaciones antiguas fueron afectadas cuando a finales del siglo XV el continente americano fue invadido y conquistado por los europeos. Con el desplazamiento de las comunidades originarias y la imposición de nuevas prácticas culturales, la educación, ahora en manos de los invasores de estas tierras adquiere un nuevo propósito. Puiggrós (2003), señala que:

Los españoles se instauraron a sí mismos como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización. No solamente consideraban a la hispánica una cultura superior, sino la única forma digna de tal nombre. Sentían que era un deber imponerse a los indígenas, como habían hecho con los moros y los judíos (p.27)

También, la autora expresa:

(...) indios y españoles tenían derecho a comerciar y comunicarse libremente, pero solo los españoles podían educar, dado que el evangelio era su patrimonio. No concebía que los indios pudieran enseñar a los españoles o que se difundiese en Europa el Popol Vuh, el libro sagrado de los mayas. (p. 28).

En este contexto, el adoctrinamiento y la evangelización son una de las principales funciones que cumple la educación de adultos en la época colonial. Puiggrós (2003) señala que, “Desde el punto de vista educacional, esta segunda etapa estuvo marcada por la decisión de imponer la doctrina cristiana en gran escala a la vez que lograr la domesticación de los indios como mano de obra” (p. 30). De acuerdo con lo que nos plantea la autora, la imposición de la fe católica jugó un papel central ya que se les enseñaban oraciones y sacramentos. Aprendieron a leer, contar y escribir ya que también se los preparaba para los trabajos y actividades productivas. Como nos resume la autora Puiggrós (2003) con respecto a la educación en esta época “La educación colonial fue una herramienta fundamental para la imposición de la hegemonía cultural europea, la cual se desarrolló a través de la evangelización” (P.28)

Es importante destacar que, desde la época colonial, las diversas regiones de América fueron desarrollando características distintivas. Puiggrós (2003) Señala que la conquista y colonización de América adquirió características distintas según el tiempo y las diferentes regiones. La acción de los conquistadores no fue igual en todo el continente, como no lo era la realidad con la cual se encontraban.

El siglo XIX marcado por la caída de las colonias europeas, la independencia de los países y la constitución de las repúblicas marcaron otro rumbo para la educación.

Ante la necesidad de crear una identidad para las jóvenes naciones, la educación fue utilizada por el estado para promover valores patrióticos. En este sentido, la autora Lidia Rodríguez (1991), destaca que la escuela se constituyó en un pilar fundamental para la creación de un ciudadano modelo, al cual se le inculcaban valores patrióticos.

En la educación de adultos, este contexto de formación ciudadana y conformación del estado nacional fue escenario de eventos significativos. Un personaje fundamental fue el educador venezolano, Simón Rodríguez, quien es considerado el primer educador popular. Puiggrós (2011) menciona que “Rodríguez plantea la ruptura con el discurso pedagógico burgués europeo dominante y pretende construir una pedagogía verdaderamente democrática, que responda a las necesidades y demandas de la realidad latinoamericana” (p.18) Simón Rodríguez, trae ideas para una nueva enseñanza que es diferente a lo que se venía trabajando hasta el momento como menciona Puiggrós (2011),

Rodríguez, elaboro un discurso diferente. En él, la escuela debía vincularse a la producción, debía ser al mismo tiempo un lugar de transmisión de conocimientos,

un taller y un espacio para el trabajo y la creación. Lo importante no era la enseñanza, sino la educación (p. 10).

En otros países, los discursos sobre educación estaban más relacionados con la instrucción pública, definida por Puiggrós (2003) como: “la respuesta de las clases dominantes a las interpretaciones provenientes de las masas indígenas y mestizas que lucharon en los ejércitos de la independencia” (p. 20). De esta manera es importante la observación de que la sociedad estaba muy dividida entre las clases dominantes y los sectores oprimidos y que claramente recibían una educación diferenciada. Estas clases dominantes concebían la educación como una herramienta para la civilización.

En el siglo XX, se destaca en educación de adultos la obra de Paulo Freire, en un contexto de altas tasas de analfabetismo, el autor propone un nuevo método para abordar la problemática principalmente en adultos y se convierte en un referente en todo el mundo. Puiggrós (2011), señala que,

Freire pone en juego una visión de la educación que realmente cambia las coordenadas, cambia el orden de los sujetos; y toma un punto, a mi manera de ver, central, que es la posibilidad de la educación, del intercambio de lugares entre el sujeto educador y el sujeto educando... El concepto de educación dialógica pone en crisis la educación moderna, dado que un pilar de la educación moderna es el lugar del maestro, el lugar del educador, el lugar del profesor, el lugar del saber está en el lugar del profesor. (p. 11)

Además, Puigross (2011) hace referencia a el analfabetismo como una problemática presente en varios países, incluso en el año 1970 varios grupos políticos y dedicados a la educación de países centroamericanos se han reunido ante “la necesidad de atender al enorme alfabetismo que afectaba a gran parte de los latinoamericanos” (p. 10).

Otros eventos en este siglo, son las dictaduras militares que sufrieron varios países en américa latina. Y en las últimas décadas, la llegada del neoliberalismo, que en materia educativa ve la educación bajo las reglas del mercado. Puigross (2011), señala que:

Los escenarios son distintos, pero coinciden en el rechazo a las políticas educativas cuyo motor son intereses del capital y las reglas del mercado que avanzan aceleradamente: desarrollismos de 1960 y principios de la década 1970 en

América Latina, las dictaduras, la socialdemocracia y luego con el arrasador asentamiento del neoliberalismo. Este último ha logrado una construcción hegemónica: hay que comprender que no afectó solo las instituciones, sino que penetró en la conformación de los sujetos y organizó al conjunto de la sociedad... Es un sistema que se engarza con las claves del liberalismo clásico, lo que le permite enmascarar las nuevas formas de opresión y de apropiación (p. 12).

Según la autora, las dictaduras y el neoliberalismo violentaron la educación pública intentando incidir en la comunidad para que consideren la educación bajo las reglas del mercado, además de que atacan a los sindicatos tratando de que pierdan fuerza y desvalorizando la tarea docente.

La educación de adultos en Argentina

La educación en nuestro país, en la época colonial atravesó las generalidades que tuvo todo el continente, donde la iglesia católica era quien educaba a partir de la enseñanza de sus sacramentos y oraciones, se ocupaba de alfabetizar. En este contexto la figura del español como educador era una posición incuestionable. Sin embargo, las concepciones que tenían los colonizadores sobre sus educandos eran variadas, en palabras de Puiggrós (2003):

Unos consideraban que los indios eran bárbaros e inhumanos; otros, que eran salvajes susceptibles de evangelización, de acuerdo con su buena o mala voluntad; otros que se trataba de buenos salvajes, sencillamente ignorantes de la doctrina católica y de las leyes y costumbres hispánicas. (p. 27).

El Siglo XIX, es un período marcado por la independencia, la conformación del estado republicano y la formación del sistema educativo argentino. Este último cumplió un rol fundamental porque constituyó “un vehículo privilegiado en el marco de la estrategia de penetración ideológica del estado” (Oszlak, 1997, p. 151). Según el autor, la penetración ideológica se trata de la creación y difusión de valores, conocimientos y símbolos que tienen la capacidad de reforzar sentimientos de nacionalidad en los ciudadanos de esta joven Nación.

En este contexto, Domingo Faustino Sarmiento resulta una figura clave en la constitución del sistema educativo. En su obra *Educación popular* (1849), distingue tres capacidades fundamentales para el desarrollo, la capacidad industrial (fuerza de producción), la capacidad moral (fuerza de acción) y la capacidad intelectual (dirección). Para Sarmiento, la

educación debía tener como fin "...aumentar cada vez más el número de individuos que las posean" (Tedesco, 2009, p. 139)

De esta manera Sarmiento atribuyó a la educación un rol importante para mejorar el desarrollo del joven país, pero también le atribuye la función "civilizadora", tal como expresa Puiggrós (2011), en ese momento el progreso está relacionado con el triunfo de la "civilización" contra la "barbarie". La autora marca que, "Domingo Faustino Sarmiento, arquetipo del "instructor primario" tuvo una verdadera pasión por la educación primaria, considerándola un medio para la modificación de las costumbres para "civilizar", para templar el "alma salvaje" del mestizo y del indio". (p. 18). Tedesco (2009), hace referencia a esta perspectiva citando palabras del mismo Sarmiento: "Las masas –sostenía– están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades, a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados." (p. 139). El aporte de estos autores nos muestra que la educación de este período estaba destinada a impulsar el desarrollo del país y de civilizar o templar a los indios y mestizos. También muestra la diferenciación que hay en la educación destinada al pueblo la cual no es la misma que la que reciben los miembros de la elite.

Retomando a la construcción del sistema educativo moderno, podemos decir que esta fue gradual y compleja. Como nos plantea Puiggrós (2003), los rituales, métodos y contenidos de la enseñanza, las normas disciplinares y las costumbres escolares fueron evolucionando a lo largo del siglo XIX,

Prueba de ello es que Sarmiento denunció la persistencia de métodos de tortura en las escuelas; se usaban, entre otros, el cepo, el buche de agua, la palmeta y los azotes con látigos de púas de hierro." Además, hace referencia a la inclusión para la difusión de los valores patrióticos en la educación, "El culto católico se combinó con el culto a los símbolos de la patria. (...) los sábados por la tarde los niños asistirían a la lección de doctrina cristiana con el catecismo de Astete y luego se les enseñaría una canción patriótica a seis voces. (p. 47).

Como se mencionó anteriormente, la educación fue un medio para la difusión de estos símbolos para promover sentimientos de pertenencia, sentimientos patrióticos.

Con respecto a la educación de adultos en Argentina, Sarmiento fue quien impulsó las primeras experiencias de este campo. Rodríguez, (1991) señala que en año 1826, Sarmiento "enseñaba a un grupo de adultos en San Francisco del monte (San Luis)" (p. 1).

Posteriormente, en el período comprendido entre 1856 y 1861, durante su gestión como director general de Escuelas, Sarmiento manifestó como “una necesidad apremiante la fundación de escuelas nocturnas y dominicales para adultos, y que en tal sentido orientara sus esfuerzos” (Rodríguez, 1991 p. 177). En los años siguientes se crean numerosas escuelas nocturnas en varias provincias, y además en los Colegios Nacionales de todo el país se abren cursos libres para obreros (Rodríguez, 1991, p. 180).

La conformación del sistema educativo moderno argentino en este siglo culmina con la sanción de la Ley N° 1420 en el año 1884. Esta ley establece como obligatoria la educación primaria, promueve la laicidad, gratuidad y gradualidad. Con respecto a la educación de adultos, la menciona en el artículo N° 11 de dicha ley, bajo un régimen de escuelas especiales, establece lo siguiente en dicho artículo: “Escuelas para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados” (Ley de Educación Común N° 1420, artículo N° 11).

Finalmente, se puede decir que este siglo fue clave para la conformación del sistema educativo argentino, el cual cumplió funciones indispensables en la creación del estado y en la formación de los ciudadanos de la joven nación. Es imprescindible el rol que ocupó Sarmiento en la promoción de la educación de adultos y la educación en general para nuestro país.

En el siglo XX, la preocupación por la alfabetización fue el centro de interés en la educación de adultos, cabe destacar que la inmigración producida en el siglo anterior aumentó el número de adultos a alfabetizar. La autora Rodríguez (1991) señala que en el censo realizado en el año 1869 se registró que el 12 % de la población eran inmigrantes. (p. 183). Dato que sustenta la necesidad urgente de políticas que promuevan la alfabetización.

Con la alfabetización como principal preocupación en la educación de adultos, gobiernos posteriores como los de Illia y luego Onganía, impulsaron “la primera Campaña Nacional de Alfabetización y se crea la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)” (Rodríguez, 1996, p.3). Este período promovió y llevó a cabo trabajos de educación popular en los que participaban varios actores sociales como militantes religiosos, trabajadores sociales, maestros, etc. En este contexto “En múltiples y dispersos espacios de la cotidianeidad del enseñar y aprender de los sectores populares, nacen los gérmenes de lo que se va a ir consolidando como la pedagogía de la liberación” (Rodríguez, 1996, p. 3). Otro evento

significativo para la educación de adultos y que se lleva a cabo bajo la dirección de la DINEA es la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), esta campaña fue impulsada con el propósito de alfabetizar y formar en la educación básica a sectores populares socialmente postergados. Médela (2017) señala que

La propuesta educativa se basó en los principales postulados de la pedagogía de la liberación desarrollada por Paulo Freire en los años sesenta (...) El propósito de la campaña era la promoción del pensamiento crítico, la creación de cultura y la transformación de la realidad. (p.1)

Consideramos que la CREAR demuestra la voluntad política de introducir un cambio estructural en el sistema de educación de adultos. Este camino prometedor, termina abruptamente con el golpe del año 1976.

Rodríguez (1996), señala que a partir de este golpe se inició un proceso de desarticulación del subsistema que implicó, entre otros eventos, la desaparición de la DINEA. (p.3). Este proceso no ha podido ser revertido pese otros programas posteriores al golpe como lo fue el Plan Nacional de Alfabetización impulsado por Alfonsín en 1983. Puiggrós (2003) también destaca las graves consecuencias de este golpe en educación y sostiene que la represión dictatorial, el desastre económico – social y la política neoliberal fueron factores que impulsaron la situación más grave de la educación en los últimos cien años ya que “(...) echaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres y aumentaron los problemas endémicos como la deserción escolar y la repitencia. Los síntomas más graves fueron la reaparición del analfabetismo, un problema ya casi inexistente en el país (...)” (p. 165).

A finales del siglo XX, con la presidencia de Menem, quien asumió en el año 1989 se inició un período de políticas neoliberales. Menem lleva a cabo una gran reforma educativa bajo las directivas del Banco Mundial. Puiggrós (2003) señala que las directivas del Banco Mundial propugnaban:

(...) la descentralización de los sistemas escolares, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública del nivel medio y superior, la flexibilización de la contratación docente y la aplicación de programas focalizados a los sectores sociales que estaban en situaciones límites del punto de vista social y de la seguridad. (p. 185).

De esta manera la educación, que en gobiernos anteriores había sido considerada como un bien social, ahora queda bajo las reglas del mercado. La reforma educativa es implementada a partir de la sanción de la Ley Federal de educación N° 24.195 y en esta ley, lo único referido a la educación de adultos es el reconocimiento de la educación permanente en su artículo N° 6. “El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer (...)”.

Años más tarde, con la asunción de Néstor Kirchner a la presidencia, la educación vuelve a cambiar el rumbo. Puiggrós (2011) nos resume las medidas que han sido tomadas en esta gestión las cuales son la derogación de la Ley Federal de Educación y la sanción de la hoy vigente Ley Nacional de Educación N° 26.206, la Ley de Financiamiento educativo y la Ley de Formación Técnica y Formación Profesional. “el impulso de la educación técnica fue el más importante de la historia, así como la construcción de escuelas que superó a todos los gobiernos anteriores” (p.16).

La Ley 26.206 le da más visibilidad a la educación de adultos, estableciendo como una modalidad educativa específica lo que le aporta su marco legal y político específico. Le dedica un capítulo completo, el N° IX titulado “Educación permanente de jóvenes y adultos”. En esta ley se diversifica la propuesta para adultos, que va desde alfabetización, formación técnica, profesional y las posibilidades de completar los niveles obligatorios y que a partir de esta ley se extiende hasta el nivel secundario. Sus artículos 46°, 47° y 48° proporcionan las bases para esta modalidad que tenemos en la actualidad.

Podemos decir que la perspectiva de Puiggrós (2011) sobre la situación de la educación de adultos, se corresponde con la actualidad “El sistema ha crecido y se ha diversificado. Sectores históricamente excluidos fueron convocados y se integraron. Ahora es necesario garantizar su permanencia y el término de sus estudios.” (p. 17)

EEMPA (Escuelas de Enseñanza Media para Adultos)

Las EEMPAs son instituciones escolares de educación media para jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe, pertenecen a una modalidad educativa enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Se ofrece a sujetos que no finalizaron los estudios formales en la edad establecida reglamentariamente, con formatos curriculares flexibles. Está implementada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Es dictada en el turno noche, a diferencia de las otras modalidades de educación obligatoria que son dictadas en turno tarde o mañana.

Esta modalidad permite completar los estudios obligatorios a jóvenes y adultos que no los han podido culminar en la edad cronológica establecida en el sistema educativo oficial. Este horario ofrece posibilidades escolares a aquellos sujetos que se encuentran trabajando o con otras actividades extraescolares.

Estas instituciones fueron creadas en la provincia de Santa Fe bajo el decreto 4297/76, dicho documento establece, además de su creación, aspectos propios de la modalidad como su duración, conducción y plan de estudios.

Es importante reconocer que en nuestro país la educación de jóvenes y adultos ha cobrado mayor relevancia a partir de la sanción de la Ley 26.206 como una nueva modalidad. Puede observarse en el decreto N°118/10 del CFE (Consejo Federal de Educación) los lineamientos curriculares de la educación permanente de jóvenes y adultos. También un documento base que especifica los aspectos de la modalidad.

Este marco normativo e institucional es el reflejo de un proceso de transformación que nos permite comprender los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación de jóvenes y adultos en la actualidad. Las tendencias internacionales, como el aprendizaje a lo largo de la vida, las influencias pedagógicas de autores como Paulo Freire y las particularidades del contexto argentino, configuran un panorama complejo y dinámico. En este contexto, la investigación sobre las razones para retomar la escolaridad en instituciones como la EEMPA N° 1226 adquiere una relevancia fundamental para diseñar políticas y prácticas educativas que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes adultos

b.2 Sujetos de la educación de adultos

Kantor (2008), aborda las consideraciones que hay en torno a la adolescencias y juventudes, concepciones, condiciones sociales, etc. También aborda la posición del adulto, la cuestiona y propone un desplazamiento de esta posición de los adultos con respecto a los jóvenes. Además, aborda la participación de los jóvenes.

Con respecto a las adolescencias y juventudes, nos dice que estas no son homogéneas, que no están delimitadas por una edad y que hay muchos factores que intervienen en ella:

Es sabido que las fronteras clásicas entre las categorías adolescencia y juventud se han alterado y continúan en transformación constante. Asistimos asimismo a la caída del

paradigma de la transición y de la etapa preparatoria para describir y explicar lo propio de la adolescencia y la juventud. Los análisis que refieren, entre otros asuntos, a la adultización temprana, a la maternidad y paternidad adolescente, a los jóvenes no juveniles o al reemplazo de la categoría de moratoria social por la de moratoria vital (Margulis y Urresti, 1996) dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones o atributos posibles de definir según rangos etarios. (p.18).

En el capítulo “Adultos en jaque”, la autora Kantor (2008) continúa abordando la complejidad de la transición entre la adolescencia y la juventud, donde destaca que esta puede estar asociada a las duras condiciones de vida que hoy en día tienen nuestros jóvenes, así como en el apartado anterior hace referencia al término de juvenización temprana por maternidades y paternidades, hay casos de juvenización temprana por las duras condiciones socioeconómicas de su entorno que los obliga a dejar las aulas para trabajar a una edad relativamente temprana. Es decir, que las condiciones sociales producen una fuerte diferenciación en la categorización, o podríamos decir que la condiciona.

Conviene recordar que, en Argentina, más de la mitad de los jóvenes viven en condiciones de pobreza y que, entre los pobres, los niños, adolescentes y jóvenes son mayoría. Que la proporción de desempleados es mayor entre los jóvenes que en otros segmentos de la población. Que son adolescentes y jóvenes quienes no ingresan a la escuela o se apartan de las aulas, ya sea porque no encuentran en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben abocarse a garantizar la subsistencia propia y la de sus familias. (p. 22).

También aporta a la diferenciación entre adolescencia y Juventud, menciona que estas condiciones de los jóvenes y su categorización tienen que ver con cuestiones culturales y problemas estructurales de la sociedad mientras que la adolescencia está relacionada a una índole psicológica.

En los márgenes, la vida se estrecha: de un lado está lo inaccesible; del otro, el abismo. El presente no tiene mayor sentido para quienes no pueden percibir el futuro como un abanico de posibilidades, un enigma, un desafío. Los/as jóvenes, como sus mayores, han perdido la esperanza; a lo sumo, creen en promesas. Y cuando se apropián del mensaje de que sus vidas no valen nada y se drogan y son violentos, el problema son las adicciones y la inseguridad. (p. 23).

Esta perspectiva sobre los jóvenes y adolescentes se vincula directamente con el concepto de “desnutrido escolar” de la autora Rosbaco (2005). Ella considera que el fracaso escolar en contextos de

vulnerabilidad es de origen sistémico y no individual. El abandono de los jóvenes es la consecuencia de un sistema que no pudo proveerles las condiciones de aprendizaje necesarias. Rosbaco (2005) menciona que el desnutrido escolar es aquel que: “pudo desear aprender, pero no se le proveyó de situaciones de aprendizaje que lo hicieran posible” (Rosbaco, 2005, p.76). La autora afirma que la falla en el sistema educativo tiene consecuencias profundas en la psique del niño, quien termina asumiendo el fracaso como una condición propia, de él mismo. La autora explica que frente a esta situación el sujeto queda posicionado en la pasividad y la impotencia. En palabras de Rosbaco (2005), el desnutrido escolar “Se posiciona pasivamente, enfrentado a su propia impotencia, a su propio fracaso que ni siquiera comprende” (p. 62).

El abordaje de esta autora es relevante porque explica sobre una vulnerabilidad identitaria y el “empobrecimiento yoico” que está presente en la decisión de volver a la escuela secundaria. Desde esta mirada, el sujeto de la educación de Adultos fue un niño con la autoestima agredida y una impotencia asumida como natural. Su regreso a la escolaridad puede ser interpretado como una oportunidad para superar esa resignación que la escuela anterior le impuso y que afirmó su sentimiento de “no poder”, buscando la reorganización de su identidad.

Con respecto a la posición de adultos, la autora (2008), considera que los adultos están en jaque, pero no en jaque mate y esto permite redefinir su posición. Considera que el ser adulto tampoco está relacionado a una edad, sino que se trata de una posición y que esta posición vista tradicionalmente como autoritaria no favorece a las juventudes que tenemos hoy en día.

Es por eso que, a la hora de pensar la educación de las nuevas generaciones, dos cuestiones aparecen como necesarias y convergentes: la presencia de adultos «bien parados» como condición de posibilidad de procesos formativos relevantes y la refundación de la mirada adulta sobre los jóvenes, es decir, del lugar desde el cual entramos en diálogo con ellos y construimos discursos y prácticas que habilitan experiencias educativas fundantes. (p. 65).

La autora propone que los adultos deben posicionarse de una manera diferente para favorecer los procesos formativos de los estudiantes y para generar otro vínculo. Es importante resaltar que hace mención a la autoridad, la cual está ligada a la tarea de educar pero que esta autoridad se debe manifestar a la hora de acompañar, de habilitar y no como un lugar de imposición o prohibición. Menciona también que los adolescentes necesitan de un adulto, de la posición de la autoridad para que los guíe, los desafíe y para establecer límites:

En todo caso, es a partir de la responsabilidad (implicada en la autoridad) que podremos crear nuevos marcos para pensar el vínculo con adolescentes y jóvenes. Porque necesitan adultos que los contengan y los desafíen, que les amplíen el horizonte de lo posible y que establezcan límites, que permitan y que prohíban, que sepan, a la vez, estar cerca y permitir nuevas distancias, que confíen en ellos y que puedan discutirles, que transmitan cosas valiosas y que estén dispuestos a someter a juicio (propio y ajeno) el valor de lo que transmiten. (Kantor, 2008, p. 71).

La autora, propone que esta posición de adultos promueva la participación de los jóvenes, pero una participación que le sirva a los estudiantes. La autora habla de un camino crítico donde los adolescentes aprendan de manera progresiva y a participar activamente de lo que les incumbe.

(...) adolescentes y jóvenes aprendan progresivamente a hacerse cargo de aquello que les incumbe. Un camino en el que se pone en juego y se desarrolla su capacidad de identificar situaciones (o problemas) que los afectan, los inquietan, los convocan; de analizar posibilidades, contextos y causas; de formular propuestas (o soluciones) viables; es decir, la capacidad de usar colectivamente y en forma responsable dichos espacios e instancias, apropiándose de ellos, transformándolos, ampliándolos. (Kantor, 2008, p.110).

Resalta además que la participación es un camino que se enseña, por eso es importante la posición del adulto bien posicionado para que genere instancias que implique a los estudiantes. Otro punto importante es que relaciona directamente la participación con la generosidad y la emancipación, y esto también tiene significado en la posición del adulto en educación. La autora (2008) menciona que,

La participación alude, de alguna manera, a lo humanista de la educación (ellos/as pueden), a la generosidad y la emancipación (podrán comprobar que ellos/as mismos/as lo lograron) y a la responsabilidad ineludible del que educa (tengo un papel que desempeñar allí). (...) Es por ello que la posición del adulto, el papel del que educa, no puede reducirse –como se supone a menudo– a la aplicación de buenas técnicas o procedimientos participativos, y exige un encuadre, unas decisiones y unas intervenciones que resultan incompatibles con otros. (p. 109)

Se puede afirmar que Kantor (2008), indica la importancia de reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos activos que necesitan espacios donde ellos se sientan valorados y

escuchados. Que requieren figuras adultas significativas que sean capaces de problematizar sus demandas desde una perspectiva formativa que posibilite su desarrollo y el aprendizaje, pero sobre todo que posibilite la participación de ellos en temas que los involucra o les incumbe. También considera que no todas las actividades participativas son relevantes. Que desde el rol docente como adulto es necesario promover una vía hacia la participación generando espacios e instancias que permitan a los estudiantes involucrarse, acompañar y nutrir.

La autora Reguillo Cruz (2007), aborda en su trabajo las juventudes en el contexto de América Latina, donde la visión de los jóvenes se construyó en contextos de crisis atribuyéndoles connotaciones negativas y considerándolos como problemáticos, rebeldes, violentos, subversivos, etc. La autora señala que:

“Rebeldes”, “estudiantes revoltosos”, “subversivos”, “delincuentes” y “violentos”, son algunas de los nombres con que la sociedad bautizó a los jóvenes a partir de la última mitad del siglo. Clasificaciones que se expandieron rápidamente y visibilizaron a cierto tipo de jóvenes en el espacio público, cuando sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto. (p. 21)

La autora también hace una distinción entre edad cronológica y la edad social. En sus palabras (2007)

(...) las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy complejas y que hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente. (p. 50).

Respecto a la juventud como etapa, destaca que no se trata de una etapa lineal limitada por la concreción de metas marcadas socialmente.

La autora destaca que el ámbito cultural supo responder al dinamismo y a la heterogeneidad de los jóvenes mientras que las instituciones sociales, como la educación muy lejos de esto están. Considera que las instituciones son incapaces de atender el ritmo acelerado de los cambios que se producen en la sociedad. En palabras de Reguillo Cruz (2007)

La incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través

de la economía informal, indican que el marco que sirvió como delimitación para el mundo juvenil, (...) está en crisis. No deja de resultar paradójico el deterioro en el ámbito económico y laboral y una crisis generalizada en los territorios políticos y jurídicos, mientras que se fortalecen los ámbitos de las industrias culturales para la construcción y reconfiguración constantes del sujeto juvenil. (p. 27).

También menciona que hay un orden social y este ejerce control sobre los jóvenes donde los excesos son castigados. En cambio, aquellos que están domesticados pueden permanecer dentro. “(...) se castiga el exceso, de palabras, de gestos, de sonrisas. Los niños y los jóvenes, metáforas del exceso, son disciplinados poco a poco, hasta que asumen el caminar huidizo y silencioso de los "buenos" cuerpos ciudadanos.” (p. 94)

Otro punto importante en su trabajo es lo que llama “Vaciamiento de las instituciones”, esto significa que hay disminución importante en la participación de jóvenes en estas. Considera que los jóvenes son sujetos socialmente activos con capacidad de participar, de interactuar con el mundo, de organizarse pero que ellos buscan otras alternativas para ejercer esta participación y esto explica el surgimiento de algunas subculturas. La autora Reguillo Cruz (2007), expresa “El vaciamiento de las instituciones se corresponde, quizás no en la misma medida, con la emergencia de identidades que buscan maneras alternas de organización, formas de interacción menos autoritarias y espacios para ensayar el compromiso” (p. 115).

b. 3 Motivación

La motivación en educación de adultos, podemos considerarla como el conjunto de fuerzas internas y externas que impulsan a una persona a participar en procesos de aprendizaje.

La motivación ocupa un lugar relevante en la educación. Es el movimiento que impulsa a los sujetos a retomar sus estudios, a sostener su decisión en el tiempo, en el intento de concluir dicho proceso. Al mismo tiempo está íntimamente relacionada con el compromiso, la participación, el aprendizaje significativo y por lo tanto al rendimiento académico.

Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Para comprender en profundidad las motivaciones que impulsan a los alumnos y alumnas de la EEMPA N° 1226 a retomar sus estudios, consideramos importante incluir la Teoría de la Autodeterminación. Se trata de una macro teoría, que se compone y articula con

diversas subteorías. Es propuesta por los autores Deci y Ryan, quienes manifiestan que la conducta humana está influenciada por factores que intervienen en nuestra motivación.

En palabras de los autores Deci y Ryan (2000), la Teoría de la Autodeterminación se enfoca en:

La investigación de las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y de las necesidades psicológicas innatas que son la base de su auto – motivación y de la integración de la personalidad... hemos identificado tres de tales necesidades – la necesidad de ser competente... la de relacionarse... y la de la autonomía... que parecen ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo de las propensiones naturales hacia el crecimiento y la integración, así como para un desarrollo social constructivo y bienestar personal (p.2)

La **autonomía** es la necesidad fundamental de las personas de percibirse como un agente causal de su propia vida, capaces de influir en su conducta y en la realidad que le rodea. En palabras de los autores (1997), “la autonomía se refiere a la volición: el deseo orgánico de auto organizar la experiencia y la conducta, y de que la actividad sea concordante con el sentido integrado del yo” (p. 231). La **competencia**, por otro lado, está relacionada con la creencia en la capacidad propia para llevar a cabo una conducta de manera efectiva. Es “una de las tres necesidades psicológicas fundamentales que pueden dinamizar la actividad humana y deben satisfacerse para la salud psicológica a largo plazo” (p. 231). Finalmente, la **relación** o conexión está relacionada con la necesidad de establecer vínculos significativos con otros. En palabras de Deci y Ryan, “la conexión se refiere al deseo de sentirse conectado con los demás: amar y cuidar, y ser amado y cuidado” (p. 231). Esta necesidad esencial nos impulsa a buscar la pertenencia a un grupo y a interactuar de manera recíproca con los demás.

Además de estas necesidades, Deci y Ryan distinguen distintos tipos de motivación. La motivación intrínseca se relaciona con aquellas acciones que se realizan por el simple placer o satisfacción que produce la actividad misma. Ryan y Deci (2000) señalan que esta motivación es “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender” (p.4). De manera opuesta, la motivación extrínseca impulsa a actuar con el fin de obtener una recompensa externa o evitar un castigo, centrándose la satisfacción en el resultado o la consecuencia de la acción.

Ahora bien, esta teoría aplicada en el contexto de la educación de Adultos tiene relevancia ya que los estudiantes de educación de jóvenes y adultos buscan utilidad en lo que aprenden, buscan saber que lo que aprenden es aplicable a su vida. Elegir estudiar, que estudiar, como y cuando estudiar da cuenta de su autonomía, como también sentirse parte de un grupo de estudiantes aumenta su motivación.

b.4 Pedagogía de Adultos: la Andragogía

Los principios de la Andragogía

Malcom Knowles, fue un profesor estadounidense que desarrolló la Andragogía, esta es la disciplina que se ocupa de la manera en que aprenden los adultos, y se diferencia de la pedagogía tradicional centrada en niños. Knowles (2006) expresó sobre la Andragogía "...es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje" (...) "la andragogía está orientada hacia la educación para adultos [...] no del aprendizaje de adultos" (p. 3).

El autor establece una serie de principios que resultan clave en el aprendizaje del adulto.

- Necesidad: el autor considera que los adultos necesitan entender por qué necesitan aprender algo. Según Knowles (2006), "El aprendiz necesita saber por qué tiene que aprender algo antes de someterse al proceso de aprendizaje" (p. 5).

- Autoconcepto: los adultos se consideran responsables de sus propias decisiones de aprendizaje.

El adulto por ser una persona con un grado de madurez tal que le permite saber que en él mismo está la responsabilidad de su crecimiento y de su vida, al dar el primer paso al decidirse participar en un proceso de aprendizaje (Knowles, 2006, p. 5).

- Experiencia: los adultos tienen una rica experiencia que puede servir como recurso para el aprendizaje. Knowles (2006) lo describe como el:

Aprovechamiento del capital humano, los participantes traen un cúmulo de conocimientos generales (de su vida, de su o sus grados académicos, de cursos previos y de otras tantas fuentes de información), así como las experiencias acumuladas por el tiempo y eventos vividos (p. 5).

- Disposición: los adultos están más dispuestos a aprender cosas que son relevantes para sus roles y responsabilidades.

- Orientación: los adultos están más orientados hacia la resolución de problemas que hacia el aprendizaje de contenidos. Knowles (2006) menciona que “el curso esté planteado para obtener conocimientos, destrezas, valores y actitudes de una manera más eficaz al presentárselo en un contexto de aplicación a las situaciones de la vida real” (p. 5).

- Motivación: los adultos responden mejor a motivadores internos que externos. En palabras del autor Knowles (2006) lo explica como

(...) la generación del desplazamiento de una actitud hacia otra distinta, la fuente de la motivación viene del individuo mismo y para algunos puede ser: dinero, poder, autoridad o los tres; para otros puede ser: éxito, voluntad, valor y disfrute. (p. 5).

Con respecto a este último punto y como mencionamos anteriormente, se considera que el adulto tiene una inclinación hacia el desarrollo y a mejorar sus condiciones más allá de los obstáculos que puedan ser parte de la vida adulta como lo son las responsabilidades del hogar, los horarios de trabajo, etc. Por lo tanto, se cree que toda tendencia hacia la capacitación debe partir por un proceso de sensibilización en torno a las motivaciones internas y el constante deseo de mejorar.

Esta teoría de la andragogía resultó de gran utilidad y brindó grandes avances en educación de adultos, ya que aporta una base para orientar los procesos educativos y mejorarlos haciendo hincapié en que los métodos de enseñanza deben estar orientados a la resolución de problemas, a la aplicación del conocimiento en lo cotidiano y a fomentar la autonomía y la responsabilidad del adulto en el proceso de aprendizaje.

Los aportes de la Andragogía en América Latina

Félix Adam, fue un educador venezolano que se convirtió en uno de los pioneros de la andragogía en América Latina. Este autor puso especial énfasis en la dimensión social y cultural de los adultos. Cuestiones indispensables para contextualizar y considerar la realidad de América Latina.

Él sintetiza que la educación de adultos se distingue por la madurez y el cúmulo de experiencias de los participantes, lo que les permite comprender y analizar problemáticas sociales, políticas o económicas. En sus palabras, el fin de la educación de adultos “se orienta a ayudar al hombre a comprender el mundo que lo rodea, a dar solución adecuada a sus problemas, a integrarse y participar responsablemente en la solución de los problemas que afectan su comunidad” (Adam, s.f., p.2).

A partir de los objetivos de la UNESCO, Adam reúne cuatro aspectos fundamentales:

- Estimular y ayudar el proceso de autorrealización del hombre.
- Preparar al hombre para la eficiencia económica
- Formar en el hombre más consciencia de integración social.
- Desarrollar en el hombre consciencia ciudadana para que participe responsablemente.

De esta manera, la visión de Félix Adam se corresponde con la perspectiva de knowles al destacar que la motivación interna de los adultos se une con un fuerte deseo de participar activamente en su realidad social y buscar el desarrollo como individuos y como miembros de una comunidad.

Pedagogía crítica

Paulo Freire, pedagogo y educador brasilero innovó un método de alfabetización y educación para adultos que trascendió fronteras y revolucionó la pedagogía a nivel mundial. Su enfoque crítico y liberador concibe a la educación como una herramienta para la transformación de la realidad, proceso que requiere la concientización de la situación social de los individuos, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de marginalidad u opresión. Opuesta a la educación que el autor llama “bancaria”, donde el docente es quien deposita pasivamente el conocimiento en el educando, Freire propone la educación problematizadora, donde los estudiantes asumen un rol activo, reflexivo y crítico sobre sus vidas. Como afirmó en *Pedagogía del Oprimido*:

La educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia – su intencionalidad – supera la contradicción educador- educando. Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. (1970, p. 55)

Para que la conciencia crítica tenga lugar, el proceso educativo debe caracterizarse por la reflexión dialéctica, donde tanto educando como educador aprenden. Para Freire, enseñar no es transferir sino crear las condiciones para la construcción del conocimiento, respetando la identidad, autonomía y saberes de los estudiantes. Freire (1967), en *Educación como práctica de la libertad*, señala la necesidad de:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar. (p. 86).

Esta perspectiva ve en la educación un camino hacia la liberación de la opresión y la marginación, un proceso intrínsecamente ligado a la humanización y la búsqueda del “ser más”, en contraposición a la deshumanización provocada por la opresión (Freire, 1970).

El diálogo se constituye un pilar fundamental en la construcción conjunta del saber, exigiendo escucha activa y respeto mutuo. Sin embargo, el diálogo fructífero debe trascender la mera palabra, impulsando la praxis, la unión inseparable de reflexión y acción para transformar la realidad (Freire, 1970, p. 29). Freire, insiste en una educación

(...) que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del 'yo me maravillo' y no sólo del 'yo hago'. (1967, p. 88)

En relación directa con la motivación para participar en procesos educativos, Freire destaca las “fuerzas impulsoras”, profundamente arraigadas en las experiencias, necesidades y aspiraciones de las personas. Estas fuerzas, como la búsqueda de mejores condiciones de vida, oportunidades laborales, el ejercicio de derechos y la participación social, impulsan a los individuos a ver en la educación una herramienta de transformación social y personal. La

experiencia previa del adulto es, para Freire, la base de la toma de consciencia y la posterior transformación de la realidad. Esta búsqueda está intrínsecamente ligada a la esperanza, la cual, como señala, requiere de la “práctica para volverse historia concreta”. (1992, p. 16)

La lectura del mundo constituye un concepto central en la pedagogía de Freire, y según el autor, precede a la “lectura de la palabra”. Esta implica un desciframiento crítico de las situaciones límite para vislumbrar lo inédito viable. Esta capacidad de leer y comprender críticamente su realidad es fundamental para que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica y se conviertan en sujetos activos de su propio aprendizaje y transformación. Freire diferencia la conciencia crítica de la “conciencia ingenua”, siendo la primera una “representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (1967, p. 101), mientras que la segunda se cree superior a los hechos. La educación liberadora busca transitar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica.

En el contexto de esta investigación, los estudiantes que deciden retomar sus estudios en la EEMPA N° 1226 pueden estar motivados por la toma de conciencia de sus limitaciones y un anhelo de transformación de su situación. Sus experiencias educativas previas, posiblemente marcadas por una educación bancaria, podrían haber generado una sensación de deshumanización o falta de oportunidades. El retorno a la escuela representa un acto de esperanza y una búsqueda de humanización, impulsado por las “fuerzas impulsoras” de un futuro mejor. La EEMPA, al ofrecer un espacio de diálogo, apoyo y conexión con sus realidades (potenciales temas generadores), podría estar facilitando el desarrollo de su conciencia crítica y empoderándolos como sujetos activos en la lectura y re-escritura de su mundo. La comprensión de estos procesos a través de la lente freireana enriquece el análisis de las motivaciones para retomar la escolaridad, concibiendo la educación como una verdadera práctica de la libertad.

Vínculos Pedagógicos y Emancipación en la Educación de Adulto

La autora Mariela Moreno, en el marco de la Educación de jóvenes y adultos intenta comprender y problematizar: cómo se gestan y promueven los vínculos pedagógicos en la relación maestro-alumno de la educación de jóvenes y adultos; y los modos que esos vínculos pedagógicos favorecen o desfavorecen la emancipación intelectual de los alumnos. También cómo se relacionan los procesos de subjetivación/desubjetivación con las problemáticas

educativas que afectan la constitución de los asistentes a escuelas nocturnas y centros comunitarios observados y las formas de reconocimiento / desconocimiento que se ponen en juego en el vínculo pedagógico.

Moreno (2015) argumenta que la relación entre educador y educando en la Educación de Jóvenes y Adultos es un encuentro complejo entre sujetos sociales con historias, experiencias y características diversas. En sus palabras:

La idea de un sujeto pedagógico, a su vez, nos remite a la relación entre educador y educando. Esta relación es producto de los sujetos sociales con características de diversa índole cuya complejidad interesa en función de objetivos particulares (p. 53).

Reconocer esta complejidad, implica comprender que el aprendizaje no es una recepción pasiva de información, sino un proceso activo y dialógico que se desarrolla en la interacción entre sujetos. La calidad de esta interacción, mediada por el vínculo pedagógico, es crucial para habilitar la emancipación intelectual.

La autora subraya que la labor del docente trasciende la transmisión unidireccional de contenidos, enfocándose en la creación de “climas emancipatorios” que sostengan la autoestima, la autonomía y, de manera primordial, la capacidad de los estudiantes para pensar por sí mismos. Tal como expresa Moreno (2015):

(...) la tarea de enseñar tiene por objetivo central crear las condiciones para que la emancipación sea posible. El maestro ha de animarse a tomar el riesgo de inventar espacios alternativos que no tienen que ver con la clásica transmisión educativa sino con la invención de climas emancipatorios que permitan la estima de sí en los estudiantes que asisten en la escuela (p. 110).

Estos climas se caracterizan por la apertura al diálogo, el fomento de la reflexión crítica y la valoración de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.

Moreno, además destaca la importancia de que los docentes propicien “relaciones hospitalarias”. Estas relaciones no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino también a la alteridad del otro, en la construcción de lazos y de recepción de todo otro, imprescindibles en pos de la emancipación intelectual. Según la autora (2015):

Encontramos docentes que propician relaciones hospitalarias. Un ofrecimiento respetuoso, placentero, habilitando nuevas formas pedagógicas, desarmando antiguas figuras hostiles: propiciando una relación entre maestro y estudiante donde el reconocimiento abre puertas al conocer, en las que aparecen palabras exigentes, palabras de aliento, palabras transferenciales con eficacia simbólica que permitan crear otros lazos constitutivos (p. 197).

Moreno nos acerca interrogantes, ofreciendo el pensamiento de Paulo Freire al concebir la EJA como un espacio de humanización y, de relación dialógica. Es a través del diálogo crítico y la acción comprometida que los estudiantes pueden analizar su realidad, desnaturalizar las opresiones y transformarla. Como afirma Moreno (2015), en sintonía con Freire:

En sintonía con el pensamiento freireano, decimos que los hombres son seres en situación, seres concretos en condiciones tiempo – espaciales. Ellos tienden a reflexionar sobre su situacionalidad porque esta los desafía, los invita a actuar sobre ella, a transformarla creativa y singularmente (p. 55).

Otro elemento importante en este trabajo es la valoración del contexto y del capital cultural que los estudiantes adultos traen consigo a la escuela. En sus palabras: “En educación de jóvenes y adultos, trabajar con el contexto, con el capital cultural que ellos traen, con lo que ya conocen, con su realidad”. (Moreno, 2015, p. 108). Reconocer y partir de estas experiencias no solo legitima el saber de los estudiantes, sino que también proporciona un anclaje significativo para la construcción de nuevos aprendizajes situados desde su propia realidad.

La autora también explora la particularidad de la confianza en la relación pedagógica, un elemento esencial para la emancipación intelectual. Según la autora: “hay algo que se da en términos educativos, una confianza en el maestro, un “depositar en el otro” que se transmite de diversas formas, a través de palabras, miradas y diversos sentidos otorgados a los estudiantes que desean aprender...” (p. 174). Esta confianza que habilita otros modos de relación.

Otro punto importante que Moreno aborda es la dialéctica entre igualdad y autoridad en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos. Si bien la construcción de un vínculo pedagógico se basa en el reconocimiento del otro como un igual, el docente ejerce una autoridad basada en su experiencia y en su responsabilidad política de educar. Como señala la autora: “La docente con autoridad y confianza postula prácticas de asimetría e igualdad, ofrece palabras, miradas y la responsabilidad política de educar” (p. 144). Esta autoridad, ejercida con

sensibilidad al obligar a sus estudiantes a pensar, realizando una apuesta para que el alumno conciba sus potencialidades antes no exploradas

El aporte de Mariela Moreno en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) nos brinda una perspectiva rica y compleja, donde el vínculo pedagógico y la emancipación intelectual se presentan como elementos estrechamente unidos. En el contexto específico de esta investigación, la perspectiva de Moreno resulta pertinente al ofrecer herramientas conceptuales para analizar cómo la calidad de la interacción entre los estudiantes y sus educadores, es decir, el vínculo pedagógico, puede incidir directamente en su motivación para retomar sus estudios y en su desarrollo de una visión crítica tanto de sus experiencias personales como de su entorno social. Estos aspectos son fundamentales para esclarecer las complejas razones que subyacen a su decisión de volver a la escuela y para comprender el potencial de la educación como vía hacia su emancipación intelectual.

Relación con el saber

La perspectiva de la autora Gabriela Diker (2007), nos ofrece un marco conceptual para analizar la Relación con el saber. La autora, a partir de su experiencia con talleres que realiza en el contexto de una institución de tránsito reflexiona sobre la relación con el saber que las personas construyen y los factores que la configuran.

Diker (2007), argumenta que la relación con el saber implica algo más que dominar los saberes específicos y los contenidos. Sostiene que implica “el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, sus posibilidades de aprender y de hacer”. (p. 228). A su vez, esta posición con el saber implica factores que intervienen en la situación de aprendizaje como las personas con las que se comparte, el espacio, el tiempo, el objeto de aprendizaje y como se percibe a sí mismo como aprendiz. Menciona que la “relación con el saber comprende el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc.” (p. 228)

Desde esta perspectiva, la autora (2007), sostiene que aquellas personas que tuvieron una trayectoria escolar complicada pueden arraigar una relación negativa con el saber y asociar así connotaciones negativas frente a cualquier experiencia de saber que contenga las características de la escuela que les proporcionó esa experiencia desagradable con el saber.

“Experiencias escolares negativas pueden arraigar una visión desvalorizada del propio potencial como aprendiz” (p. 228).

De esta manera, la autora sostiene que la escuela constituye relaciones particulares con el saber y que la experiencia de aprendizaje vivida por los estudiantes tiene un impacto profundo en cómo se relacionan con el saber y se perciben a sí mismos como aprendices. Propone que es posible reconfigurar esta relación negativa a partir de experiencias alternativas de aprendizaje donde los elementos que constituyen la experiencia de aprendizaje se ubiquen de una manera diferente a la que les proporcionó una experiencia negativa. La autora Diker (2007) considera que:

(...) el marco de los talleres abría la oportunidad de recrear esos vínculos con el saber, siempre y cuando se ofrecieran distintas condiciones de trabajo, se movilizaran los componentes que estaban presentes en la situación de aprendizaje (los otros, los objetos de conocimiento) (p 228).

La autora nos plantea una alternativa para redefinir la relación que se tiene con el saber en los casos que esta se trate de un vínculo negativo por experiencias previas negativas. También nos invita a reflexionar sobre el impacto que tiene el ambiente en este vínculo y en la autopercepción del aprendiz.

Autoridad emancipatoria y gestión educativa

La autora Greco (2012), trabaja sobre el concepto de autoridad emancipadora en educación, considerándola no como una imposición o caracterizada por la prohibición, sino como una autoridad que habilita, que posibilita y que amplía horizontes. Es en este marco donde un maestro “ignorante, inquieto, buscador e interrogador” encuentra su lugar, al aplicar prácticas emancipadoras con un ejercicio de capacidades – en lugar de verdades. Estos procesos pueden entenderse como formas de subjetivación política y psíquica simultáneas (p. 17)

La autora (2012), menciona que el concepto de autoridad ya ha sido cuestionado y la autoridad en el ámbito educativo ha sido tradicionalmente asociada al orden y control. Sin embargo, su propuesta de autoridad se distancia de esta posición, para ella, autoridad:

lleva a transmisión y a la creación de un común, al sostenimiento de lo que viene siendo para ser recreado, al ofrecimiento de lo viejo para que lo nuevo tenga lugar, allí donde singular no se opone a comunidad de iguales. (p. 68)

También menciona que esta autoridad viene siendo reclamada en educación, donde con frecuencia los alumnos o sus familias ya no se someten a autoridades autoritarias, sino que, por el contrario, la cuestionan y la reclaman diferente. La autoridad en el ámbito escolar desde el agente escolar “se vuelve así un modo de pensar y hacer con otros, parte de la trayectoria de un adulto que, por haber aprendido y seguir ignorando, enseña. No es ya trabajo *sobre* otros sino *con* otros que implica, a la vez, un fuerte trabajo consigo mismo.” (2012, p.68). De esta manera se puede decir que este cambio de paradigma en la autoridad está en manos de quien educa, además de un trabajo con otros es un trabajo también personal, es un cambio desde dentro. Todo esto para que la nueva autoridad de lugar a nuevas experiencias y abrir “procesos de subjetivación emancipatorios (2012, p 68)” “De allí que nos preocupe indagar sus otras posibles configuraciones que incluyen modos de estar, hablar, pensar, leer, indagar, preguntarse y desplazarse particulares, a menudo, problemáticos para las instituciones educativas que conocemos.” (2012, p 68).

Para Greco (2012), la emancipación está unida a lo común y la entiende como un proceso que se nutre en la esfera de lo común, citando la obra “la máxima emancipación individual se comunica con el sentido de lo común (...)”. Greco (2012) Considera al sujeto emancipado como un ser dinámico, activo, que:

Marcha sin descanso, circula y conversa, hace circular el sentido y comunica el movimiento de la emancipación (...) el hombre es, antes que nada, un ser parlante: es fundamentalmente en su calidad de ser parlante que se descubre como igual a los otros. (p.54).

Por lo tanto, la emancipación, desde esta perspectiva, implica una relación activa y participativa con el entorno, caracterizado por el diálogo y un fuerte sentimiento de pertenencia.

De esta manera, Greco (2012) nos propone que la reconfiguración de la autoridad en la educación abre posibilidades en la participación, construcción de conocimiento en los estudiantes y promueve su emancipación.

b.5 Gestión educativa

b.5.1 Aportes teóricos sobre la gestión educativa

El estudio de la gestión educativa, un campo complejo y multidimensional, requiere un abordaje desde diversas perspectivas teóricas. Para construir un marco sólido, resulta fundamental considerar tanto las definiciones proporcionadas por organismos internacionales como la UNESCO, como las perspectivas críticas de autoras como Graciela Frigerio e Ingrid Sverdlick.

La UNESCO y una primera aproximación al concepto

La UNESCO ofrece una definición inicial de la gestión en educación como “complejos sistemas institucionales y dispositivos de administración que movilizan recursos tales como docentes, infraestructuras educativas, materiales y equipos, a fin de proporcionar a la población servicios pedagógicos de calidad” (<https://www.unesco.org/es/education-management>). Esta definición preliminar destaca los siguientes elementos clave:

- **Sistemas institucionales específicos:** Entidades dedicadas a la provisión de educación.
- **Dispositivos de administración propios de la educación:** Herramientas y marcos como el currículo, la planificación y las normativas legales.
- **Movilización de recursos:** Gestión de personal (docentes), infraestructura, materiales y equipamiento.
- **Objetivo central:** La provisión de servicios pedagógicos de calidad a la población.

Si bien esta definición constituye un punto de partida útil, es crucial profundizar en la comprensión de la gestión educativa, incorporando sus dimensiones políticas, sociales y culturales.

Enfoque en “gobierno de lo escolar”

Graciela Frigerio, en una entrevista de 2004, cuestiona el uso del término “gestión” en el ámbito educativo y argumenta que el concepto ha sido “banalizado” y “desvirtuado” al reducirse a una visión “instrumentalista” y “gerencial” que prioriza los procedimientos y la eficiencia. Frigerio (2004) advierte que esta concepción simplificada ignora el intrínseco “carácter político de la educación” y la relevancia de la escuela pública, señalando que, “hay algo específico a lo escolar que no permite que lo escolar se identifique con el territorio

empresario o con el económico, y de esto daban cuenta nuestros escritos y posiciones” (p. 6). De ahí proviene su llamado a “renombrar, de modo tal que el carácter político de todo acto educativo no pueda ser diluido en ningún procedimiento, distraído por ningún formato, ni capturado por ninguna demagogia” (p. 7). De esta manera, introduce el concepto de “gobierno de lo escolar”

En su obra “Cara y Ceca” (1993a), escrita en colaboración con Poggi y Tiramonti, Frigerio propone recuperar el sentido original de la gestión educativa, entendiéndola como el análisis de las instituciones escolares, en tanto construcciones sociales e históricas. Estas instituciones se conciben como resultado de un “recorte” del tejido social, regidas por un “contrato fundacional” que “especifica el mandato del que cada institución es portadora” (p. 20). Esto es el mandato que se le otorgó en su constitución, este contrato fundacional articula las relaciones entre la escuela y la sociedad y resulta esencial para comprender la identidad y la orientación de cada institución.

Las autoras (1993 a) también enfatizan la importancia de considerar las tensiones dinámicas entre “lo instituido” (el orden establecido) y “lo instituyente” (las fuerzas de cambio) que atraviesan las instituciones educativas. En “Cara y Ceca”, (1993a) explican que “La importancia del currículum está relacionada con el hecho de que, en las sociedades modernas, los saberes y los diplomas que acreditan su posesión permiten ocupar legítimamente determinadas posiciones laborales y sociales. Esta es la razón por la que en torno a la educación se desarrollan fuertes disputas sociales. Están las fuerzas renovadoras y las conservadoras, la tensión permanente entre instituyente y lo instituido” (p. 24).

En este contexto, Frigerio (2004) plantea que la escuela debe trascender su rol como mero espacio de reproducción para constituirse en un lugar de “resistencia”, “interrupción” e “inauguración”, donde se cuestionan las desigualdades existentes y se abren nuevas posibilidades.

En contraposición a la visión instrumental de la gestión, Frigerio (2004) introduce el concepto de “gobierno de lo escolar”, un enfoque que centra la atención en las decisiones políticas y en el carácter inherentemente político de la educación. “(...) consideramos interesante volver a mirar la problemática educativa replanteando la cuestión de lo escolar en términos del gobierno de lo escolar”, afirma, añadiendo que “un modo de insistir en que la gestión de lo escolar es una decisión política y, como diría Badiou, hacer política no es

gestionar” (p. 7). La autora menciona que, “entendemos gobierno como un término amplio que incluye la gestión, pero que no se limita a ella. Es una palabra que restituye claramente la idea de que lo que pasa en la escuela resulta de posicionamientos y elecciones políticas, de macro y micropolítica” (p. 6). Además, enfatiza que la educación es una “acción política de distribuir” el capital cultural, y que la escuela tiene la ineludible responsabilidad de garantizar el acceso al saber para todos los ciudadanos: “La educación es la acción política de distribuir” (p. 8).

La gestión escolar en clave política

Ingrid Sverdlick comparte la crítica a la mirada técnico-administrativa de la gestión escolar y propone un análisis desde una perspectiva política. La autora sostiene que la escuela es un terreno inherentemente político donde confluyen intereses, conflictos y relaciones de poder. Concibe a la escuela como “una realidad construida por sujetos (existencia de conflictos, negociaciones y alianzas), inmersa dentro de un contexto socio – cultural (papel ideológico)” (2006, p. 66). En este punto, destaca la dinámica social interna y la influencia del entorno en la configuración de la institución escolar.

La autora hace una diferenciación entre la “micropolítica” (las dinámicas de poder que se desarrollan dentro de la escuela) y la “macropolítica” (las fuerzas externas que ejercen influencia sobre la institución). Destaca la importancia de analizar cómo se ejerce el poder dentro del ámbito escolar, los procesos mediante los cuales se toman las decisiones y la manera en que se gestionan los conflictos internos. Con respecto a esto, Svederlick (2006), señala la existencia de

(...) las dimensiones macro y micropolítica del fenómeno escolar. Lo macropolítico refiere a las relaciones entre el Estado, las clases sociales, la economía, la administración, la sociedad civil y sus grupos de interés, etc., y la dimensión micropolítica, al juego de relaciones internas, las estrategias que se emplean, la ideología, los conflictos, etcétera. (p. 65).

Esta diferenciación permite comprender la complejidad de la gestión, que se encuentra influenciada tanto por dinámicas internas como por factores externos.

Para Sverdlick (2006), la gestión escolar implica un proceso dinámico que consiste en:

(...) un proceso que involucra interacciones con propósito de gobierno en la escuela, dentro de un contexto más amplio que incluye al sistema escolar (con sus propias determinaciones contextuales). En otras palabras, la gestión escolar es un proceso que comprende personas en interacción, mediadas por un contexto; y con una direccionalidad hacia el gobierno de la institución. Las escuelas son instituciones organizadas básicamente a través de la comunicación entre personas y son los intercambios comunicacionales los que dan sustancia a lo que acontece en la institución (2006, p. 80).

De esta definición se destaca la importancia de la interacción y la comunicación en los procesos de gestión, así como la orientación de estos hacia el gobierno y la dirección de la institución dentro de un sistema educativo más amplio. También aborda el rol crucial de la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y la necesidad de promover una gestión que sea más democrática y participativa.

Al igual que Frigerio, Sverdlick (2006), concibe la escuela como un espacio de resistencia y transformación, capaz de desafiar las desigualdades y las políticas que resultan perjudiciales. Ella invita a cuestionar las prácticas de gestión, la circulación del poder y los discursos institucionales, con el objetivo de construir escuelas más justas e inclusivas. En este sentido, la autora (2006) describe las interacciones dentro de la escuela como aquellas que:

persiguen objetivos de control y resistencia, de reproducción y cambio y que se dan a través del diálogo, la negociación y la confrontación (perspectiva micropolítica); orientadas a organizar y coordinar el trabajo, a manejar información, utilizar el tiempo, administrar recursos (perspectiva organizacional y administrativa); pueden promover la participación de distintos actores de la escuela y del entorno (perspectiva socio comunitaria); se orientan a articular modelos y proyectos curriculares (perspectiva pedagógico – didáctica). (p. 80).

Esta cita resume cómo las diversas perspectivas de la gestión se entrelazan en la práctica escolar, abarcando desde las dinámicas de poder internas hasta la organización del trabajo y la articulación pedagógica.

Podemos afirmar que la perspectiva de Ingrid Sverdlick enriquece el análisis de la gestión educativa al desplazar la mirada puramente técnico-administrativa hacia una comprensión inherentemente política de la escuela. Su enfoque en la micropolítica y la macro

política revela las complejas dinámicas de poder, los procesos de toma de decisiones y la gestión de conflictos que moldean la vida institucional. Al igual que Frigerio, Sverdlick hacen de la escuela un espacio dinámico de interacción, comunicación, resistencia y potencial transformación social, invitando a una reflexión crítica sobre las prácticas de gestión con el fin de una mayor justicia e inclusión.

b.5.2 Elementos conceptuales para la comprensión de la institución educativa

Para comprender en profundidad el funcionamiento de las instituciones educativas, es importante revisar no solo sus aspectos estructurales y organizativos, sino también las dimensiones simbólicas y culturales que las configuran. En este sentido, los conceptos de imaginario institucional, contrato fundacional, cultura y dimensiones institucionales, desarrollados en “Cara y ceca” (Frigerio, Poggi, Aguerrondo y Tiramonti, 1992), ofrecen un aporte valioso.

El contrato fundacional como punto de partida

El “contrato fundacional” se refiere al acuerdo implícito o explícito entre la institución educativa, la sociedad y el Estado que establece el propósito, las funciones y las responsabilidades de cada parte. Este contrato le da sentido a la institución y orienta su accionar. Como señalan Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993a):

Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato. En el contrato fundacional se especifica el mandato del que cada institución es portadora (p. 20).

El imaginario institucional

El imaginario institucional es el conjunto de imágenes, representaciones, creencias y expectativas que los miembros de la institución, y la comunidad tienen sobre ella. Este imaginario abarca ideas sobre la identidad de la institución, expectativas sobre el comportamiento de sus actores y creencias sobre el éxito y el fracaso. Según Frigerio y otros (1993a):

(...) es el conjunto de imágenes y representaciones – generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se

interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento. (p. 37).

Cultura institucional

La cultura institucional es el entramado de normas, valores, costumbres, hábitos y prácticas que caracterizan a una institución educativa. Se manifiesta en las formas de comunicación, los estilos de liderazgo, las rutinas y los rituales, así como en el clima institucional general. En palabras de Frigerio y otros (1993a):

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando o influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p. 35).

Cada institución desarrolla una cultura singular a lo largo del tiempo, la cual influye en su funcionamiento, en el aprendizaje de los estudiantes y en el bienestar del personal docente y no docente.

Las dimensiones institucionales

Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro, (1993b) proponen un marco para analizar el campo institucional escolar a través de cuatro dimensiones interrelacionadas:

- **Dimensión comunitaria:** Abarca las relaciones de la institución con la comunidad y el nivel de participación de sus miembros.
- **Dimensión pedagógico-didáctica:** Se centra en el currículo, las prácticas de enseñanza y los vínculos con el conocimiento.
- **Dimensión administrativa:** Considera las decisiones de gobierno y su articulación con las políticas educativas.
- **Dimensión organizacional:** Refiere a los aspectos estructurales y al estilo de funcionamiento del establecimiento.

Como explican las autoras en la sección de “Elementos para su gestión” (1993b):

Podemos diferenciar dentro de un campo, distintas sub – estructuras: las dimensiones. Distinguiremos cuatro. La dimensión organizacional es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando su estilo de funcionamiento. (...) La dimensión administrativa, se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual debe considerar los recursos humanos, financieros y los tiempos disponibles. (...) La dimensión pedagógico – didáctica hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. La dimensión comunitaria es el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo. Asimismo, hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (pp. 27-28).

Estas dimensiones, aunque se presenten de forma diferenciada con fines analíticos, están intrínsecamente conectadas.

En relación con la dimensión pedagógico-didáctica, las autoras afirman que “Los alumnos encontrarán en el currículum, y en el contrato pedagógico didáctico que establezca con sus docentes, aquello que justificará su encuentro con los profesores y aquello que pueden esperar, solicitar o demandar que les sea brindado” (p. 72). Señalan también con respecto a esta dimensión, que la especificidad de la escuela como institución radica en la centralidad del saber. Por lo tanto, es indispensable que desde la gestión se tenga conocimiento profundo acerca de los vértices del triángulo didáctico -docente, contenido y estudiante-. Por lo tanto, es indispensable también que se tenga presente y se comprenda el perfil particular de los alumnos que asisten al establecimiento. (Frigerio y otros. 1993b, p. 74).

Respecto a la dimensión comunitaria, las autoras la consideran como un:

Nexo entre organización y comunidad, el intercambio entre las instituciones en tanto formas organizadas y los sujetos sociales de una comunidad. (...) las distintas

modalidades con las que los sujetos establezcan sus vínculos de pertenencia darán matices a los lazos entre la comunidad y cada establecimiento (p. 97).

Esta dimensión destaca la dinámica entre la escuela y su entorno social, donde la participación de los miembros de la comunidad, definidos por sus diversas formas de pertenencia y la búsqueda de soluciones a problemas comunes, moldean la conexión única de cada institución con su contexto.

La articulación entre contrato, imaginario, cultura y dimensiones

Resulta importante ver la interrelación entre el contrato fundacional, el imaginario institucional, la cultura y las dimensiones institucionales:

El contrato fundacional establece el marco general de funcionamiento de la institución, y las dimensiones (comunitaria, pedagógico-didáctica, administrativa y organizacional) son las áreas donde se materializa ese funcionamiento. Por su parte, el imaginario institucional influye en la construcción de la cultura, ya que las creencias y representaciones compartidas moldean las normas, los valores y las prácticas de la institución. Como afirman las autoras, “toda cultura halla su sustento en un imaginario institucional” (1993, b, p. 36). Y a su vez, el contrato fundacional también puede influir en el imaginario y la cultura, al establecer expectativas y valores que se transmiten y se internalizan en la institución.

3- MARCO CONTEXTUAL

Humberto Primo y su Entorno Socioeconómico

Humberto Primo, es una localidad del departamento Castellanos, de la Provincia de Santa Fe. Tiene aproximadamente 5.000 habitantes, por lo tanto, su gestión está constituida por una comuna.

La principal actividad económica está relacionada al rubro agropecuario, cabe destacar que forma parte de la conocida “Cuna láctea”, se trata de una región con gran producción de litros de leche. Además de los tambos, en la región hay producción de carne, de cereales y en menor medida de caprinos.

Con respecto a la educación, esta localidad cuenta con una institución de nivel inicial, una institución de la modalidad especial y dos instituciones de nivel primario.

En función de la escuela secundaria, la localidad cuenta con tres propuestas, un instituto particular incorporado E.E.S.O.P.I N° 8040 que data del año 1970, una escuela de educación técnica N° 565 que se fundó en el año 2014 y la Escuela de Educación Media de Jóvenes y Adultos EEMPA N° 1226, donde se llevó a cabo este estudio y es una institución que funciona en la localidad hace 40 años.

La localidad cuenta con una propuesta de nivel terciario, el Instituto Superior de Tecnología de las Industrias Lácteas I.S.T.I.L Nro 4034. Su oferta educativa es la tecnicatura superior en industrias lácteas.

Por su parte, también es importante hacer mención a la localidad de Ataliva, ya que un significativo número de estudiantes son de esta localidad. Ataliva, también en el departamento Castellanos, se ubica a una distancia aproximada de 16, 5 km. Tiene una población de aproximadamente 2.000 habitantes. Cabe destacar que la gestión de la comuna de la localidad implementa una política socioeducativa brindando a los estudiantes un medio de transporte gratuito para que puedan asistir a la EEMPA N° 1226 de la localidad de Humberto Primo y así poder culminar sus estudios secundarios.

Con respecto a su propuesta educativa en nivel secundario, cuenta con un instituto de enseñanza secundaria agropecuaria IDESA, fundada en 1970 por un grupo de padres. Esta institución brinda una formación integral y el egresado obtiene el título de Técnico Agropecuario

EEMPA N° 1226 “Ángela Peralta Pino”

La escuela EEMPA N° 1226 “Ángela Peralta Pino” constituye, en este contexto una oportunidad para que aquellos estudiantes que por diferentes motivos no culminaron sus estudios secundarios puedan acceder a una modalidad que se destaca por la flexibilidad.

La institución ofrece una modalidad de cursado nocturna y presencial. Su ciclo lectivo se estructura de manera diferente a las otras modalidades, ya que el secundario completo se realiza en tres años de calendario. El primer año del secundario es de cursado anual, por su parte el segundo, tercer, cuarto y quinto año se cursan de manera cuatrimestral, es decir, se puede realizar segundo y tercer año en un año de calendario.

La población estudiantil es diversa en condiciones rango de edad y trayectorias. Cabe resaltar también que esta, cuenta con un anexo que se extiende a otra localidad cercana, Moisés Ville.

Cabe destacar que es considerado un espacio de oportunidades debido a las características de su contexto socioeconómico el cual influye significativamente en las trayectorias educativas, puede ser por cuestiones de distancia, de trabajo, de carencia de propuestas educativas, como, por ejemplo, el caso de Ataliva que solo tiene orientación agropecuaria. Esta institución y su ubicación dan un avance en materia de oportunidades para aquellos jóvenes que no lograron terminar la escuela en el tiempo convencional. Esta investigación busca explorar sobre las motivaciones que los traen de nuevo a la escolaridad aun superando todas estas dificultades propias del contexto socioeconómico de la región.

Estas instituciones EEMPA, Escuelas de Enseñanza Media de Jóvenes y adultos constituyen una política educativa de la provincia de Santa Fe. Es una modalidad compensatoria implementada por el Ministerio de Educación de la provincia. Son instituciones que fueron creadas en la provincia bajo el decreto 4297/76, en dicho documento se establece, además de su creación, aspectos propios de la modalidad como su duración, conducción y plan de estudios.

A nivel Nacional se encuentra enmarcada en la ley N° 26.206 donde es considerada con una modalidad. A través del decreto N° 118/10 del CFE (Consejo Federal de Educación) se establecen los lineamientos curriculares de la educación permanente de jóvenes y adultos.

4- MARCO METODOLÓGICO

a. Diseño de la investigación

- Descripción del enfoque cualitativo utilizado

Este trabajo de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, caracterizado por la comprensión y exploración de fenómenos históricos, subjetivos y humanos, coincidiendo con una epistemología interpretativa que busca comprender la realidad desde la perspectiva de los estudiantes. Nos permite comprender e interpretar las motivaciones y experiencias de los estudiantes que retomaron la escolaridad en la EEMPA N° 1226 a partir de sus propios relatos.

Este enfoque fue seleccionado debido a la naturaleza del objeto de estudio que son las motivaciones que impulsaron a los estudiantes a volver a la escuela. Las motivaciones son variadas, complejas y cada estudiante le otorga un significado a cada una de ellas y además están atravesadas por factores personales, sociales, económicos, políticos, etc. De esta manera, el enfoque cualitativo nos permite explorar la riqueza de las experiencias subjetivas a partir de entrevistas semiestructuradas.

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, el cual, Según Adrián Scribano (2008), se distingue por superar las dicotomías clásicas que tradicionalmente han fragmentado la comprensión de la realidad social. Scribano articula varios puntos clave que definen este tipo de indagación. En primer lugar, marca la necesidad de disolver la antinomia subjetiva/objetivo, reconociendo su conexión en la construcción de la realidad social. En segundo lugar, propone trascender los niveles micro y macro de análisis, entendiendo su interdependencia para lograr una comprensión holística del fenómeno estudiado. En palabras de Scribano (2008), esto implica “especificar el proceso de interacción y entender cómo estos 'micros' procesos están relacionados con uno más amplios 'macros' problemas de cultura y organización social” (p. 2). Y, en tercer lugar, subraya la centralidad del lenguaje y la interpretación como herramientas fundamentales para acceder a los significados que los actores atribuyen a sus vivencias. También, aboga por superar la falsa contradicción entre estructura y sujeto, buscando una comprensión dialéctica de su relación. En quinto lugar, destaca la reflexividad del investigador y su influencia en el proceso de conocimiento.

En este marco, y como señala Scribano (2008),

de modo preliminar es posible afirmar que, para poder ingresar a la ejecución de un diseño cualitativo, se deben tener en cuenta los siguientes supuestos: La asimetría estructural o, mejor, las diferencias de posición y condición (sensu Bourdieu) entre el investigador y los sujetos de la investigación; La necesaria 'descentralización' del investigador, es decir, el abandono consciente y explícito del centro de las relaciones que genera la actividad de investigación; La explicitación de los sujetos implicados.; Planificar dispositivos de 'socio-análisis' de las prácticas involucradas en la acción socio-lógica que involucra la investigación, tendientes principalmente a reflexionar la reflexividad de la misma. (2008, p. 2).

Scribano, nos recuerda que la investigación cualitativa requiere de una postura ética y reflexiva por parte del investigador. No se trata solo de aplicar técnicas, sino de ser consciente de las dinámicas de poder, de descentrar la propia perspectiva, de ser transparente con los participantes y de analizar críticamente el propio rol en la producción del conocimiento.

- Justificación de la elección de entrevistas como método de recolección de datos

Las entrevistas semiestructuradas fueron utilizadas como técnica de recolección de datos debido a la flexibilidad que nos otorga en mi primer lugar para explorar temas que puedan resultar relevantes y además son útiles a la hora de, en este caso, explorar variables o factores que intervienen en la motivación de los estudiantes a partir de sus relatos. La elección de estas técnicas y métodos se fundamenta en el carácter subjetivo de lo que se busca conocer. Entendiendo a las entrevistas como una conversación, como propone Sautú (2005), que tienen por objetivo obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente (p.48).

Otro aspecto favorable de esta técnica es el espacio de diálogo directo con los participantes, crucial al tratar temas sensibles y personales. Este diálogo permite no solo escuchar y orientar los relatos, sino también observar expresiones y emociones significativas. En este sentido, Samaja (1999) señala que el acto científico está mediado por la formación y experiencia del investigador, quien aporta sus "analogías familiares" como "mapas topológicos" para percibir e interpretar los hechos (p. 159). Esta perspectiva subraya que la comprensión inicial de los fenómenos está influenciada por el bagaje del investigador, siendo estas "analogías" herramientas primarias de interpretación que se afinan en la interacción con los participantes.

b. Participantes

- Descripción de las características de los participantes (edad, género)

La muestra está compuesta por 15 estudiantes de la EEMPA N° 1226, que se ofrecieron voluntariamente a participar en este estudio. Los estudiantes estaban cursando tercer y quinto año en la institución en el período que se llevó a cabo el estudio que fue entre los meses de agosto y septiembre del año 2022.

La matrícula de la EEMPA en ese período era de 55 estudiantes. De los 15 participantes, la mayoría eran mujeres y solo 2 de género masculino. Con respecto a sus edades, son variadas y van desde los 19 años hasta 58 años.

- Proceso de selección de los participantes

La selección de estudiantes se realizó mediante un muestreo de conveniencia. Se invitó a los estudiantes que quisieran participar de las entrevistas de manera voluntaria. En primer lugar, se obtuvo la autorización de la directora del establecimiento a través de una nota formal.

c. Recolección de datos

- Descripción del proceso de realización de las entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo en el período comprendido entre los meses de agosto y septiembre del año 2022, entrevistas se realizaron de manera individual y semiestructuradas, con una duración variada de acuerdo con el relato de cada estudiante comprenden desde los 6 minutos hasta más de una hora.

Se realizaron en las instalaciones de la institución escolar, durante los horarios de clases. La directora dispuso de un salón para que las entrevistas se lleven a cabo en un lugar cómodo y privado para garantizar la confidencialidad de los relatos.

Se buscó establecer confianza para lograr la apertura de los participantes para que puedan compartir su experiencia en mayor profundidad. Se les mencionó acerca de la confidencialidad de sus respuestas y las entrevistas fueron registradas a través de grabaciones de audio con el consentimiento informado de los participantes.

- Descripción del tipo de preguntas realizadas

Se utilizó una guía de preguntas como punto de partida para orientar los relatos a los objetivos de investigación. Las preguntas fueron diseñadas para explorar las motivaciones que los impulsa, para tomar conocimiento sobre su trayectoria escolar anterior, para conocer su ingreso a la EEMPA y para conocer la relevancia de los aprendizajes que tienen en la EEMPA.

¿Cuándo ingresaste a la EEMPA?

¿Habías cursado estudios secundarios? ¿Por qué abandonaste?

¿Cómo te enteraste de la EEMPA? ¿Cómo fue el trámite para ingresar?

¿Por qué decidiste retomar tus estudios?

¿Con qué dificultades/ desafíos te encontraste cuando ingresaste a la EEMPA?

¿Cómo te sentís en este momento con respecto a tu decisión de retomar tus estudios?

¿Cuál es tu principal motivación y deseo para terminar? ¿Qué tenés pensado hacer cuando termines?

Cabe destacar que las preguntas durante las entrevistas fueron formuladas de manera abierta, no siguieron el mismo orden en todos los casos y la formulación fue adaptándose al flujo del diálogo con cada participante permitiendo así la profundización de algunos temas relevantes en cada uno de ellos.

d. Análisis de datos

- Descripción del proceso de codificación y categorización de datos

Identificación y transcripción de fragmentos relevantes: las grabaciones de las entrevistas fueron escuchadas reiteradas veces para identificar fragmentos relevantes en torno a los objetivos del trabajo. Luego se transcribieron textualmente.

Codificación inicial: Se identificaron aspectos relevantes en los fragmentos transcritos. Se los organizó resaltando el género, la edad, y el número de participante y se organizaron fragmentos en función de su relación con los objetivos de la investigación.

Categorización: Específicamente, se agruparon según motivaciones para retomar los estudios, percepción de la educación y experiencias educativas previas.

Identificación de conceptos: Se identificaron fragmentos relacionados con ejes temáticos y se los relacionó con conceptos presentes en el marco teórico, como la búsqueda de autorrealización, la influencia de la familia, la importancia del aprendizaje, los principios de la andragogía, el rol del docente, etc.

Para poder plasmar los datos y realizar un correcto análisis se realizaron las siguientes acciones.

Transcripciones textuales: se escucharon las entrevistas y se hizo una transcripción textual de segmentos relevantes. Se incluyó información sobre edad y género de cada participante, asignándoles un número. Los fragmentos seleccionados se organizaron en un documento de Word, para facilitar el acceso y la revisión de estos datos.

Tabla de códigos y categorías: Se realizaron tablas en hojas de cálculo (Excel) donde se volcó la información por cada participante: edad, género y fragmentos relacionados con las categorías de análisis (motivación, según sus razones, influencias familiares y perspectiva sobre la educación recibida en la EEMPA).

Análisis interpretativo: Las tablas nos permitieron visualizar los datos y facilitó la reflexión sobre los patrones que se repetían en los relatos. Esta organización nos facilitó también el análisis interpretativo estableciendo conexiones con estos datos y el marco teórico.

Cabe destacar que, durante todo el proceso de análisis, se realizó una profunda reflexión a partir de cada dato recolectado. Por lo que es importante aclarar que la experiencia y perspectivas de la investigadora pueden haber influido en la interpretación de los datos y esto hace a la imposibilidad de generalizar los resultados a otras poblaciones de estudio.

5- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Participante	Edad	Año	Género	Motivo para estudiar	Observaciones	Percepción de la educación	Experiencias previas
1	19	3°	F	Continuar estudios	<i>“Porque quiero terminar la escuela para poder seguir estudiando, para poder ir a otro lado a estudiar”</i>		
2	20	3°	F	Superación personal	<i>“Volví porque lo necesitaba yo quería ser alguien y demostrar que también a mis amigas que el tema de las mujeres que siempre tiene que estar juntada con un hombre y tener hijos y no hacer nada por ellas y no es así. Entonces quería demostrar a mi familia que yo puedo estar salir sin estar juntada y tener hijos”</i>		
3	20	5°	M	Mejora laboral, continuar estudios	<i>“Una porque estudié peluquería, va hice un curso de eso y tenía pensado seguir estudiando y también para tener un buen trabajo. “</i>		

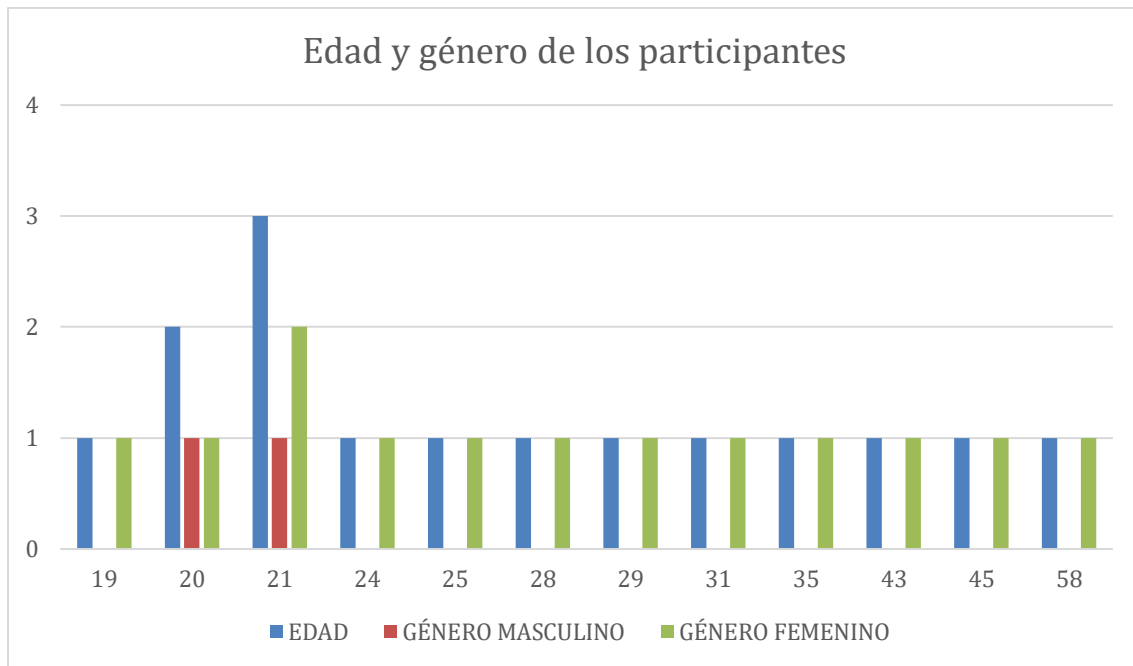
4	21	5°	F	Superación personal, continuar estudios	<i>“Es algo que te falta, que te queda apartado” “quiero seguir educación física”</i>	<i>“Acá hay mucho apoyo de los profesores, no te dejan solo. Por ahí estas en un mal momento y te dicen dale, seguí.”</i>	<i>“Deje porque me fui a vivir a otro lado”</i>
5	21	3°	F	Superación personal, adquirir saberes	<i>“para superarme, sentía que lo necesitaba”</i>		<i>Dejó por falta de interés</i>
6	21	3°	M	Mejora laboral, Mejorar situación económica, mejor futuro a su familia	<i>“Quedó embarazada mi señora y quiero aprovechar para avanzar para darle un mejor futuro”</i>	<i>“me gusta más sociales, que habla de la historia” “es como si me despierta la mente”</i>	<i>Dejó por mudanzas</i>
7	24	3°	F	Continuar estudios	<i>“me sirve a mi porque si yo termino el secundario, puedo hacer una carrera más chica”</i>	<i>“a mí me entusiasma venir”</i>	

8	28	3°	F	Continuar estudios	<i>“como quiero entrar en la brigada si o si necesitas quinto.”</i>		
9	29	5°	F	Superación personal, mejora laboral, continuar estudios,	<p><i>“(…) no quiero llegar a que el (su hijo) llegue a la secundaria y yo no poder acompañarlo en nada”</i></p> <p><i>“Otra, para todo trabajo te piden secundario”</i></p> <p><i>“Me gustaría seguir estudiando”</i></p>	<p><i>“En ciencias naturales, el año pasado nos tocaron los sistemas y yo por ejemplo en casa estaba pasando que cuando nos tocó el ultimo, lo que es huesos osteoartromuscular, por ejemplo, mi nene estaba con osteomielitis en el pie entonces yo venía acá y averiguaba donde estaba todo eso y allá en casa ya sabía”</i></p>	
10	31	3°	F	Superación personal, mejora laboral.	<p><i>“era algo que tenía pendiente y también, una por el tema del trabajo, otra porque tengo mi hijo que se gradúa este año</i></p>	<p><i>“Es muy difícil pero los profes son unos genios que nos explican”</i></p> <p><i>“Acá los profes vienen y te explican todo y</i></p>	<p><i>Dejó por embarazo</i></p>

					<i>también y ya me venía diciendo HACELO”</i>	<i>más. Son re pacientes, tienen toda la voluntad del mundo. Te re motivan para que vos sigas”</i>	
11	45	3°	F	Superación personal	<i>“llegar a terminar el secundario es una satisfacción personal, porque es algo que yo quería hacer”</i>	<i>“Aparte acá nos contienen un montón, los profes están atentos, nos ayudan”</i>	<i>“mis papas me mandaron a trabajar”</i>
12	58	5°	F	Adquirir saberes, continuar estudio	<i>“porque tenía ganas y porque sentí la necesidad de que hay que activar un poco esto (se señala la cabeza)” “Hoy o mañana, cuando termine esto voy a hacer algún curso o algo”</i>		Nunca asistió al secundario porque no había donde vivía en su época
13	35	3°	F	Meta pendiente, superación personal	<i>“porque es algo pendiente que tengo de chica, fui mama de muy joven... algo pendiente que no lo</i>		

					<i>pude hacer en su momento</i>		
14	25	5°	F	Superación personal Meta pendiente	<i>“tema laboral estoy bien, es una cosa mía terminar”</i>		<i>“Dejé porque no me gustaba la escuela agrotécnica”</i>
15	43	3°	F	Meta pendiente, ser ejemplo para sus hijos	<i>“yo quiero ir a la escuela, voy a hacerlos porque yo quiero terminar es como una cosa que yo tengo pendiente y que vean mis hijos, porque el más grande dejó y es como que no hay edad para ir a la escuela”</i>		<i>“me casé muy joven, a los 15 años y dejé la escuela”</i>

GRÁFICOS



Se puede observar en este gráfico, la diversidad etaria de los estudiantes que participaron de este estudio y que asisten a la EEMPA. Sus edades comprenden desde los 19 años hasta los 58 años de edad.

Otro aspecto que se observa en este gráfico es que el género femenino supera ampliamente al género masculino. Siendo de 15 participantes, solo dos masculinos y trece participantes femeninos. Los masculinos participantes tienen entre 20 y 21 años.



En este grafico se pueden observar las razones que impulsan a los estudiantes a retomar la escolaridad, de acuerdo con lo mencionado en sus relatos. La superación personal, la posibilidad de continuar estudios y la búsqueda de mejores condiciones laborales son los factores que más han mencionado los estudiantes entrevistados. Otras razones han sido mencionadas en menor medida y están vinculadas a la adquisición de saberes, a la influencia familiar y la escuela secundaria como una meta pendiente.

6- DESARROLLO DEL TEMA INVESTIGADO

a) Razones para retomar la escolaridad

La superación e interés personal y singular como motor de cambio: “Sentía que lo necesitaba”

Si bien las motivaciones para retomar la escolaridad son diversas, la superación e interés personal son unas de las razones que aparecen con más frecuencia en las entrevistas realizadas a los estudiantes. Varios de ellos manifiestan que finalizar el secundario representa una meta individual de gran significado. *“Para superarme, sentía que lo necesitaba”*, expresa la Participante N° 5, una joven de 21 años que cursa el tercer año. Esta necesidad intrínseca resulta en un impulso interno que la moviliza en la búsqueda de su propio crecimiento personal. En la misma línea, la Participante N° 11, de 45 años, afirma: *“Llegar a terminar el secundario es una satisfacción personal, porque es algo que yo quería hacer”*.

Estas motivaciones intrínsecas se activan cuando la acción se realiza por el puro disfrute y la satisfacción que genera, más allá de exigencias externas. Como plantean los autores Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca es la “tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar y a aprender” (p.4) En este caso, la búsqueda se concentra en la realización personal y en el logro de una meta que quedó postergada.

Es relevante destacar que la Participante N° 11 interrumpió sus estudios en su juventud debido a que sus padres la enviaron a trabajar. Este contexto limitó sus oportunidades, una situación que la autora Kantor (2008), describe al analizar las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes:

(...) Que son adolescentes y jóvenes quienes no ingresan a la escuela o se apartan de las aulas, ya sea porque no encuentran en ellas respuestas para mejorar su condición o porque deben abocarse a garantizar la subsistencia propia y la de sus familias. (p. 22).

Podemos afirmar que, para esta estudiante, su deseo de completar la escuela secundaria en la adultez adquiere un significado particular, que trasciende y que va más allá de la obtención de un certificado.

Otra estudiante, la Participante N° 14 de 25 años, refuerza el poder de la motivación intrínseca al expresar "*Tema laboral estoy bien, es una cosa mía terminar*". En este caso, finalizar la escuela representa una conquista personal muy profunda, que está ligada a la autorrealización y a la superación de límites autoimpuestos o impuestos por las circunstancias de la vida. La búsqueda de la autorrealización se manifiesta en el deseo de desarrollar el potencial personal a través del aprendizaje, a través de "terminar" el secundario.

La Andragogía marca la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje adulto, donde la búsqueda de la educación va más allá de la obtención de un título, permitiendo a los estudiantes tomar control de su proceso y aspirar al éxito personal. Knowles (2006), quien es un referente de la andragogía, explica que la motivación en la educación de adultos es

La generación del desplazamiento de una actitud hacia otra distinta, la fuente de la motivación viene del individuo mismo y para algunos puedes ser: dinero, poder, autoridad o los tres; para otros puede ser: éxito, voluntad, valor y disfrute (p. 5).

El caso de estas estudiantes su impulso que motiva el regreso a la escuela es el "terminar", es un deseo de su interior y que está relacionado con la voluntad y al valor.

La fuerza de la inconclusión: "Volví porque lo necesitaba yo quería ser alguien".

Las voces de otros participantes también resuenan con el concepto de motivación intrínseca, revelando una sensación de falta o de proyecto inconcluso que los impulsa a regresar a las aulas. La Participante N° 2 expresa: "*Lo empecé porque quería terminar*", "*Volví porque lo necesitaba yo quería ser alguien*". La Participante N° 8 afirma con convicción: "*me pongo*

y lo hago porque quiero, porque lo necesito". Y la Participante N° 10 sentencia: "*Me dije sí o sí tengo que hacer esto*".

En la participante N° 2, su deseo de "ser alguien" se vincula con el concepto de "desnutrido escolar" (Rosbaco 2005). Esta expresión es un rechazo activo, una toma de acción por parte de la estudiante frente a la posición de resignación pasiva impuesta en su trayectoria escolar. Su actitud adulta busca de alguna manera revertir la situación de impotencia, descrita por la autora, "se posiciona pasivamente, enfrentado a su propia impotencia, a su propio fracaso que ni siquiera comprende" (Rosbaco, 2005, p 62).

El regreso a la EEMPA, es en este caso un acto de reivindicación personal que busca concretar un deseo de aprendizaje que, según Rosbaco (2005), siempre estuvo presente. Esta decisión de adulta busca de alguna manera satisfacer el deseo que fue truncado, ya que el desnutrido escolar es quien "pudo desear aprender, pero no se le proveyó situaciones de aprendizaje que lo hicieran posible" (p. 76).

Desde la perspectiva de Freire, esta necesidad profunda puede interpretarse como la toma de conciencia de la inconclusión del ser humano. La educación se presenta como un camino para trascender esas limitaciones impuestas por los acontecimientos de la vida. Freire (1967), concibe la educación como un proceso

(...) que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del 'yo me maravillo' y no sólo del 'yo hago'. (p. 88)

También, este regreso a la escuela puede estar motivado por la necesidad de redefinir trayectorias truncadas, un fenómeno que se relaciona con lo que propone Kantor (2008) y describe como adultización temprana, donde responsabilidades adultas prematuras interrumpieron sus proyectos educativos. En palabras de la autora:

Los análisis que refieren, entre otros asuntos, a la adultización temprana, a la maternidad y paternidad adolescente, a los jóvenes no juveniles o al reemplazo

de la categoría de moratoria social por la de moratoria vital (Margulis y Urresti, 1996) dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones o atributos posibles de definir según rangos etarios. (p.18).

En este sentido para las estudiantes, terminar la escuela es de gran relevancia para su bienestar personal. La educación se convierte en una meta con un peso significativo, cuya consecución es un gran logro personal. Nuevamente aparece la palabra “terminar”, están acá para terminar.

La adultización temprana es otro concepto que reaparece, entendiendo que las estudiantes en la etapa de la adolescencia vieron sus trayectorias escolares interrumpidas por otras necesidades, responsabilidades u obligaciones. En este contexto, concluir lo inconcluso es un gran motor motivacional para realizar el esfuerzo extra que implica la escolaridad cuando las personas tienen múltiples responsabilidades. También es importante destacar que, si bien estas trayectorias que se encuentran truncadas son particulares en cada estudiante, forman parte de la estructura social más amplia, sobre todo en alumnas que tienen edades más avanzadas para quienes la sociedad de su época priorizaba la necesidad de formar familia sobre la educación formal. (Situación que en se sigue viendo en algunos contextos)

La potencia de lo pendiente

Para muchos de estos estudiantes, la superación personal se relaciona con la necesidad de resolver algo que quedó “pendiente” en sus vidas. Sus trayectorias escolares se vieron interrumpidas por diversas razones como maternidad temprana, problemas de salud, mudanzas y otras circunstancias que postergaron la finalización de sus estudios. Esta interrupción dejó una marca significativa, convirtiendo la culminación de la escuela en un anhelo persistente y muy importante para ellos.

La Participante N° 11, de 45 años, reflexiona: *“porque me pareció que es el momento, ahora tengo la posibilidad de hacerlo, más adelante no sé”*. Este reconocimiento de una oportunidad actual marca la urgencia de resolver esa cuenta pendiente ahora que se presentó la oportunidad, ahora que las condiciones están dadas. Para la Participante N° 13, de 35 años, la maternidad temprana marcó su trayectoria: *“porque es algo pendiente que tengo de chica, fui mamá de muy joven... algo pendiente que no lo pude hacer en su momento”*. De manera similar, la Participante N° 16, de 43 años, expresa con claridad: *“yo quiero ir a la escuela, voy*

a hacerlo porque yo quiero terminar es como una cosa que yo tengo pendiente (...) Me casé muy joven, a los 15 años y dejé la escuela”.

Es importante observar cómo este sentimiento de “lo pendiente” es particularmente fuerte en las estudiantes cuyas trayectorias se vieron interrumpidas por la maternidad o por condiciones sociales adversas. Esta motivación intrínseca es tan poderosa que las impulsa a retomar la escuela a pesar de las responsabilidades y los desafíos propios de la vida adulta. En estos relatos, el motivo de su regreso es completar algo que quedó inconcluso y pendiente. Una situación que se corresponden con lo que la autora Kantor (2008), denomina adultización temprana. En palabras de la autora,

Los análisis que refieren, entre otros asuntos, a la adultización temprana, a la maternidad y paternidad adolescente, a los jóvenes no juveniles o al reemplazo de la categoría de moratoria social por la de moratoria vital (Margulis y Urresti, 1996) dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones o atributos posibles de definir según rangos etarios. (p.18).

Es interesante observar las costumbres o estructuras sociales impuestas hace algunos años, al menos para la estudiante que dice haberse casado a los 15 años (Siendo menor de edad), validaban la formación de una familia por encima de la educación. Otra estudiante también menciona que fue joven a muy temprana edad. Considerando que estas particularidades sociales, la presencia de instituciones como la EEMPA resulta una oportunidad crucial para un gran número de personas cuyas circunstancias interrumpieron sus trayectorias educativas.

Continuación de estudios como proyecto de transformación: “Yo solo me di cuenta que tenía que terminar”

La motivación intrínseca unida al deseo de continuar estudios posteriores es otra de las razones más frecuentes en las entrevistas realizadas. Varios de los participantes expresan que su retorno a la escuela está relacionado con la proyección de un futuro educativo y/o profesional más ambicioso.

La Participante N° 8, de 24 años, ilustra claramente este punto al señalar: “*Como quiero entrar en la brigada, sí o sí necesitas quinto*”. Para ella, la pasión descubierta en los bomberos voluntarios se convierte en un objetivo concreto que le demanda la finalización de sus estudios

secundarios. Su retorno a la EEMPA no es un fin en sí mismo, sino un medio indispensable para continuar su carrera en una vocación. Es interesante destacar que tuvo intentos previos de retomar la escolaridad, pero reconoce que fue sin un propósito claro “*quería terminar para no sé, para hacer algo, pero al final nunca terminaba porque en realidad no quería hacer nada*”), lo que subraya la importancia de un propósito intrínseco, de una motivación lo demasiado fuerte para la persistencia en la educación de adultos.

Este relato está relacionado con la Teoría de la Autodeterminación (TAD), la cual sostiene que el motor interno de las personas funciona de manera óptima cuando se satisfacen tres necesidades: autonomía, competencia y relación. Para esta estudiante, la participación en bomberos pudo haber fortalecido su autonomía al definir su camino, su competencia al adquirir nuevas habilidades y su relación al integrarse al grupo. Sobre esto, los autores Ryan y Deci, (2000) plantean:

La investigación de las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y de las necesidades psicológicas innatas que son la base de auto- motivación y de la integración de la personalidad... hemos identificado tres de tales necesidades – la necesidad de ser competente... la de relacionarse... y la de la autonomía... que parecen ser esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo de las propensiones naturales hacia el conocimiento y la integración, así como para un desarrollo social constructivo y bienestar personal (p. 2)

Este anhelo de continuar estudiando también se observa en el testimonio del Participante N° 3, de 20 años: “*Una porque estudié peluquería, va, hice un curso de eso y tenía pensado seguir estudiando y también para tener un buen trabajo*”. Su motivación se ubica entre la mejora de sus habilidades profesionales y la aspiración a un mejor trabajo. Su reflexión “*Yo solo me di cuenta tenía que terminar y no eran así las cosas, que no era para seguir vagueando, teniendo un solo emprendimiento por ejemplo la peluquería, tenía que seguir con algo más*” revela una toma de conciencia donde reconoce y se da cuenta la necesidad de transformar su realidad a través de la educación. En términos de Freire, podemos observar una transición desde una posible conciencia ingenua hacia una conciencia crítica, donde el estudiante identifica su situación actual como limitante y visualiza la educación como una herramienta de liberación y transformación. La esperanza de un futuro mejor es el verdadero motor. El autor Freire (1967), señala que la educación debe ser una herramienta para que las personas adquieran esta conciencia:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar (p 86)

En este punto, la perspectiva de Kantor (2008) sobre las condiciones sociales que afectan a los jóvenes en Argentina cobra relevancia. La autora señala que un alto porcentaje enfrenta la pobreza y el desempleo, lo que impulsa la búsqueda de alternativas para mejorar sus vidas. La EEMPA, en este contexto, se presenta como una vía concreta para acceder a mejores oportunidades laborales y construir un futuro más estable en un entorno socioeconómico adverso. En palabras de la autora (2008):

Conviene recordar que, en Argentina, más de la mitad de los jóvenes viven en condiciones de pobreza y que, entre los pobres, los niños, adolescentes y jóvenes son mayoría. Que la proporción de desempleados es mayor entre los jóvenes que en otros segmentos de la población. (p.22)

Reguillo (2007) complementa esta visión al destacar cómo muchos jóvenes latinoamericanos ven en la educación una respuesta a la crisis económica y a la falta de oportunidades. La aspiración a un mejor futuro laboral a través de la educación se convierte en una estrategia para desafiar las limitaciones surgidas de un contexto socioeconómico complejo. En palabras de la autora:

La incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, indican que el marco sirvió como delimitación para el mundo juvenil. (p. 27)

La EEMPA, de esta manera, se establece como un espacio de esperanza y para la construcción de nuevas trayectorias vitales. Una observación importante es que, los estudiantes que ven la escuela como parte de su proyecto de vida, son jóvenes que han encontrado una vocación o una motivación lo suficientemente fuerte como para regresar a terminar la escuela. Estos jóvenes ven la educación como un medio para continuar su proyecto de vida y mejorar su situación personal y laboral.

Entre maternidad/paternidad y la motivación educativa

Es significativo analizar cómo la experiencia de la maternidad y la paternidad se convierten en un poderoso motor para la decisión de retomar la escuela. Para algunos estudiantes, como el Participante N° 6, un joven de 21 años que pronto será padre, la motivación trasciende sus necesidades individuales, enfocándose en el deseo de "*darle un mejor futuro*" a su hijo, evitando las difíciles condiciones de vida que él mismo experimentó en su infancia rural. "*Quedó embarazada mi señora y quiero aprovechar para darle un mejor futuro*" "*Lo que me motivó es porque yo lo he vivido con mis papas, estar siempre en el campo, no teníamos para comer y todo eso y eso es lo que yo no quiero para mi hijo sería*". En este relato se evidencia un proceso de concientización sobre las limitaciones de su pasado y una esperanza depositada en la educación como herramienta de transformación para su familia, buscando cumplir un rol de protección y proveedor.

En este contexto, las reflexiones de Kantor (2008) sobre las responsabilidades adultas que intervienen en las trayectorias educativas adquieren relevancia. Una vez más se manifiesta lo que la autora Kantor (2008) denomina Adultización temprana.

Los análisis que refieren, entre otros asuntos, a la adultización temprana, a la maternidad y la paternidad adolescente, a los jóvenes no juveniles o al reemplazo de la categoría moratoria por la de moratoria vital (Margulis y Urresti, 1996) dan cuenta de una complejidad que no se deja atrapar por precisiones o atributos posibles de definir según rangos etarios (p. 18)

El deseo de un futuro mejor también se relaciona con lo que plantea Reguillo Cruz (2007), sobre la crisis social y económica en Latinoamérica. El estudiante que no vio satisfechas sus necesidades básicas retoma la escolaridad bajo la convicción de que la educación es el camino para un mejor futuro, más prometedor en lo laboral y económico, buscando romper con la precariedad. La autora se refiere a esto en:

La incapacidad del sistema educativo del Estado para ofrecer y garantizar educación para todos, el crecimiento del desempleo y de la sobrevivencia a través de la economía informal, indican que el marco que sirvió como delimitación para el mundo juvenil (p. 27)

Un estudiante que en algún momento de su vida no ha visto satisfechas quizás sus necesidades más básicas, retoma la escuela para que su futuro hijo no pase por lo mismo. En este punto, la llegada de un niño y su paso a la paternidad actuaron como un motor para retomar

la escuela, bajo la convicción de que el estudio es el camino para un futuro más prometedor en lo laboral y económico. Una paternidad que irrumpe su realidad y lo invitó a reflexionar sobre su situación, su pasado y tomar decisiones en torno a un futuro mejor.

De manera similar, para muchas mujeres, su rol de madres se convierte en una fuerza impulsora para volver a estudiar. Algunas, como la Participante N° 15, desean demostrar a sus hijos que la edad no es un obstáculo para aprender y alcanzar metas, buscando ser un ejemplo de perseverancia. *“yo quiero ir a la escuela, voy a hacerlo porque es como una cosa que yo tengo pendiente y que vean mis hijos, porque el más grande dejó y es como que no hay edad para ir a la escuela” “voy a terminar quinto y él va a ver que yo puedo y él va a poder”*.

Otras, como la Participante N° 9, expresa la importancia de tener el secundario completo para poder acompañar a sus hijos en su propia trayectoria educativa. *“primero empecé porque tenía que hacerlo y era un propósito y otra que no quiero llegar a que el (su hijo) llegue a la secundaria y yo no poder acompañarlo en nada”*. Incluso, la Participante N° 4 resume una motivación que abarca tanto lo personal como lo familiar: *“cuando llegué, dije tengo que empezar algo, tengo que hacer algo por mí, por mi familia”*.

Estos relatos permiten observar cómo estas madres buscan reconfigurar su posición adulta, tal como lo plantea Kantor (2008), aspirando a ser figuras que habilitan y acompañan el crecimiento de sus hijos. Con respecto a esto, la autora menciona:

En todo caso, es a partir de la responsabilidad (implicada en la autoridad) que podremos crear nuevos marcos para pensar el vínculo con adolescentes y jóvenes. Porque necesitan adultos que los contengan y los desafíen, que les amplíen el horizonte de lo posible y que establezcan límites, que permitan y que prohíban, que sepan, a la vez, estar cerca y permitir nuevas distancias, que confíen en ellos y que puedan discutirles, que transmitan cosas valiosas y que estén dispuestos a someter a juicio (propio y ajeno) el valor de lo que transmiten (p.71)

Esta búsqueda también las posiciona, según Diker, (2007) como aprendices capaces, una valoración que se extiende al ámbito familiar y fortalece su rol materno. Esta autora, hace énfasis en la relación con el saber y la autopercepción como aprendices. En palabras de la autora “El modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, sus posibilidades de aprender y hacer” (p. 228)

El testimonio de la Participante N° 15, “hacemos las tareas juntas y ella me pregunta a mi... y ahora me siento con gusto y le digo hacemos así y así”. Quien disfruta ayudando a su hija con las tareas, ilustra esta conexión entre su propio aprendizaje y su rol parental. La satisfacción y la competencia que experimentan al apoyar a sus hijos, como en el caso de la Participante N° 9, se convierten en una poderosa fuente de motivación.

Es fundamental reconocer la perspectiva de género presente en estos relatos. Los estereotipos asociados a la responsabilidad materna en la crianza se manifiestan claramente, donde la motivación a menudo trasciende las necesidades individuales y se centra en el bienestar de los hijos. Estas madres buscan, a través de la educación, brindarles un futuro mejor.

La experiencia de ser madres se convierte, como señala la teoría de la Andragogía de Knowles (2006), en un recurso muy valioso para el aprendizaje, enriqueciendo así el proceso y permitiendo relacionar los contenidos con la vida cotidiana. En palabras de Knowles:

Aprovechamiento del capital humano, los participantes traen un cúmulo de conocimientos generales (de su vida, de su o sus grados académicos, de cursos previos y de otras tantas fuentes de información), así como las experiencias acumuladas por el tiempo y eventos vividos (p.5)

La orientación hacia el aprendizaje se evidencia en la búsqueda de herramientas para resolver problemas específicos en su rol familiar y la necesidad de saber se manifiesta en la valoración de la relevancia de los contenidos para su día a día.

Para estas madres, la educación surge desde la maternidad. Ser madres las trajo de nuevo a la escuela. Impulsadas por el deseo de demostrar a sus hijos que se pueden lograr metas académicas sin importar la edad y por el deseo de acompañar y compartir espacios de estudios con sus propios hijos, encuentran una fuerza potente que las motiva a retomar y sostener su escolaridad.

Algo que tenía pendiente

Un aspecto para destacar es cómo los propios hijos actúan como catalizadores para que sus madres retomen los estudios. La Participante N° 12 por ejemplo, fue inscripta por su hija y recibió el “empujón” necesario para concretar un deseo latente, “*un día mi hija me dijo te voy a anotar y un día me dijo mami tenés que ir a firmar. Ella me dio el empujón*”.

De manera similar expresa la Participante N° 10 *“era algo que tenía pendiente y también, una por el tema del trabajo, otra porque tengo mi hijo que se gradúa este año también y ya me venía diciendo HACELO”*. En este caso fue su hijo quien la animó insistentemente a hacerlo. Estas invitaciones, nacidas del afecto, juegan un rol fundamental para que estas mujeres pasen a la acción. Como plantea Freire en *Pedagogía de la Esperanza* (1992), la esperanza necesita de la “práctica para volverse historia concreta” (p.16) y el impulso de sus hijos se convierte en esa práctica que moviliza su decisión.

Además, el apoyo práctico que brindan los hijos, como el de la Participante N° 10, *“mi hijo todas las noches cocina para que yo pueda venir acá y cuida a su hermana” “yo vengo porque me apoyan en casa porque si no está difícil”*. En este caso es de suma importancia el apoyo que su hijo brinda al realizar las tareas de cocinar y cuidar a su hermana para que su madre pueda estudiar. Esto subraya una comprensión compartida del valor de la educación en el seno familiar.

En estos casos el impulso para retomar y el apoyo provienen directamente de los familiares hacia los estudiantes. Son ellos quienes “mueven los hilos” para que sus madres puedan lograr una meta tan importante como es la culminación de la escuela secundaria.

El aprendizaje como motivación esencial

La búsqueda del aprendizaje resulta una motivación de gran alcance para los estudiantes de la Escuela de Enseñanza Media para Jóvenes y Adultos (EEMPA). Si bien no todos llegan exclusivamente con este objetivo, la mayoría destaca el significado que el aprendizaje tiene en sus vidas, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Buscan activamente que los conocimientos adquiridos en la escuela sean aplicables a su cotidianidad y valoran la educación como una herramienta fundamental para desarrollar su pensamiento crítico y expandir su comprensión del mundo.

El aprendizaje relacionado con problemáticas cotidianas

Más allá de las oportunidades laborales o la certificación para estudios posteriores, estos estudiantes ven en la educación una vía para aprender y comprender la realidad que los rodea, adquiriendo herramientas cognitivas para afrontar las diversas situaciones que la vida les presenta. Un ejemplo es el relato de la Participante N° 9, de 29 años *“En ciencias naturales, el año pasado nos tocaron los sistemas y yo por ejemplo en casa estaba pasando que cuando nos*

tocó el último, lo que es huesos osteoartrromuscular, por ejemplo, mi nene estaba con osteomielitis en el pie entonces yo venía acá y averiguaba dónde estaba todo eso y allá en casa ya sabía”. En este escenario de un problema de salud, el conocimiento adquirido en la EEMPA le brindó la capacidad de comprender la situación médica de su hijo, permitiéndole actuar con mayor entendimiento y sabiduría en su rol de madre.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, este relato ilustra la comprensión del mundo. Las clases de ciencias naturales trascendieron la mera transmisión de información, y cobraron significado a través de su aplicación directa a una situación de su hogar. En *Educación como práctica de la libertad* (1967), el autor señala la necesidad de:

Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchas (p.86)

Asimismo, desde la óptica de Diker (2007), este saber adquirido resultó relevante para la estudiante, estableciendo una conexión significativa con su realidad familiar. Esta relevancia promueve una relación positiva con el saber, donde el conocimiento se valora por su utilidad y aplicabilidad. Con respecto a esta relación con el saber, la autora menciona que “La relación con el saber comprende el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación inter – personal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc” (p.228)

En este punto se cruzan dos cuestiones importantes, la maternidad y la relación del conocimiento con problemáticas cotidianas. En una situación tan compleja como cuando se ve comprometida la salud de un hijo, esta madre reconoce el valor de lo aprendido en la escuela y aplicado en su hogar y en su rol como mama.

En busca de la emancipación a través del saber: “sentís que te falta algo, quiero saber, aprender”

Otra participante, la N° 5 retomó sus estudios precisamente en la búsqueda de aprendizajes y conocimientos que pudieran serle útiles en su día a día. Su motivación surgió de la frustración de sentirse limitada por la falta de conocimientos básicos en su entorno laboral: “*Hay muchas veces que sentís que te falta algo, trabajo en un supermercado, soy cajera, tengo*

mucho contacto con la gente y hay veces que te das cuenta de que te hablan cosas que no las sabes responder por falta de lo básico. Me dicen palabras que no llego a entender”. Esta sensación de limitación se extendió a otras esferas de su vida, como la incomprensión del funcionamiento del cuerpo humano ante la enfermedad de una amiga. “se enfermó una amiga de una enfermedad muy grave, que falleció y ahí me di cuenta de que no se ni cómo funciona nuestro organismo... y llega una edad que te pones y decís como no voy a saber dónde está el páncreas”.

La posición de esta estudiante revela la conciencia de su propia ignorancia y una búsqueda activa de aprendizaje para superar sus limitaciones. Esta sensación que describe de “falta de lo básico” y la pregunta “¿cómo no voy a saber?” la interpretamos como una manera consciente de superar la impotencia y el “empobrecimiento yoico” descritos por Rosbaco (2005). La frustración de la estudiante por “no saber” y el sentimiento de no poder responder o comprender, es la consecuencia de la vulnerabilidad identitaria que permanece de su trayectoria escolar truncada, se puede interpretar como una reacción activa para ya no permanecer en la posición pasiva del “desnutrido escolar”. La autora describe esta posición como: “se posiciona pasivamente, enfrentado a su propia impotencia, a su propio fracaso que ni siquiera comprende” (Rosbaco, 2005, p. 62)

Desde la perspectiva de Greco (2012), esta búsqueda puede interpretarse como un anhelo de emancipación, entendida como una relación activa y participativa con el entorno, caracterizada por un fuerte sentimiento de pertenencia. La autora nos propone que

“la máxima emancipación individual se comunica con el sentido de lo común (...)”
(p.54)

Considera además al sujeto emancipado como un ser dinámico que “marcha sin descanso, circula, conversa, hace circular el sentido y comunica el movimiento de la emancipación (...)” (p.54)

En esta estudiante, la frustración de no comprender el lenguaje de los demás pudo haber debilitado ese sentido de pertenencia, impulsándola a buscar en la educación las herramientas para restablecerlo.

El diálogo interno que la estudiante expone (“cómo no voy a saber dónde está el páncreas”) evidencia, según Freire, un proceso de concientización de su situación, llevándola

a la reflexión y a la acción para transformar esa realidad. Freire (1970), insiste en una educación:

(...) que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y modesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del “yo me maravillo” y no solo del “yo hago”. (p.88)

Desde la mirada de Kantor (2008), la joven se encuentra en la búsqueda de herramientas que le permitan desenvolverse mejor en el mundo y establecer relaciones más significativas con él. En torno a eso, la autora señala:

“(...) adolescentes y jóvenes aprenden progresivamente a hacerse cargo de aquello que les incumbe. Un camino en el que se pone en juego y se desarrolla su capacidad de identificar situaciones (o problemas) que los afectan, los inquietan, los convocan; de analizar posibilidades, contextos y causas; de formular respuestas (o soluciones) viables; es decir, la capacidad de usar colectivamente y en forma responsable dichos espacios e instancias apropiándose de ellos, transformándolos, ampliándolos” (p.110).

Estos testimonios reflejan que la educación no es solo un medio para el progreso laboral, sino que representa una necesidad profunda de comprensión del mundo y de sí mismos. El deseo de ser y sentirse más capaces en diversos ámbitos de la vida es un motor intrínseco que impulsa a estos estudiantes demostrando que el aprendizaje es una herramienta de poder personal y de autonomía.

Activar la cabeza: “como si me despierta la mente”

Otros participantes también destacan el impacto del aprendizaje en su motivación y desarrollo personal. El Participante N° 6 expresa que aprender es “*como si me despierta la mente*”, disfrutando especialmente de ciencias sociales por su contenido histórico. La Participante N° 4 valora la apertura de horizontes que le brindan diversas materias: “*inglés, te abre las puertas; filosofía, te abre la cabeza y sociales, para entender política*”. Asimismo, la Participante N° 12, de 58 años, sintió la necesidad de “*activar un poco esto (se señala la cabeza)*” y de seguir “*nutriendo*” su cerebro.

Estos relatos evidencian cómo los estudiantes buscan intencionalmente a través de la educación, desarrollar un pensamiento crítico y comprender la realidad que los rodea. Retomando a Greco y su concepto de autoridad emancipadora, las características que los estudiantes mencionan –despertar la mente, abrir la cabeza, entender la política– reflejan modos de pensar y estar que tienden hacia esa emancipación. Con respecto a la emancipación, la autora Greco (2012) propone que “la máxima emancipación individual se comunica con el sentido de lo común” (p.54). Ella considera al sujeto emancipado como un ser que “marcha sin descanso, circula, conversa, hace circular el sentido y comunica el movimiento de la emancipación (...)” (p 54)

En estos relatos donde los estudiantes destacan el valor que ellos encuentran en los saberes, podemos considerar que la dimensión pedagógica es central en la institución educativa. Su importancia es manifestada claramente en que los estudiantes acuden a la escuela precisamente para encontrarse con los saberes y la forma particular de adquirirlos que el espacio escolar promueve. La dimensión pedagógica - didáctica, es reconocida por las autoras de la obra Cara y Ceca (1993b) como:

La dimensión pedagógico – didáctica hace referencia aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores constituyen con el conocimiento y los modelos didácticos (...) (p.27)

El encuentro con el saber en el espacio escolar impulsa una expansión y mejora de las capacidades cognitivas y una apertura de la visión del mundo, abriendo la cabeza como ellos manifiestan. Más allá de la utilidad del saber escolar, podemos decir que los estudiantes encuentran un valor intrínseco en el saber, que genera satisfacción y los empodera permitiendo una comprensión más profunda de sí mismos y del entorno en el que se encuentran. Por lo tanto, podemos decir que este despertar intelectual constituye también un motor para su permanencia en la EEMPA.

El vínculo pedagógico como fuente de motivación: el arte de acompañar

En la educación de adultos, el rol del profesor trasciende la mera transmisión de conocimientos, es un motor fundamental que impulsa a los estudiantes a superar los desafíos y a perseverar en sus estudios. Como señala Mariela Moreno (2015), la tarea de enseñar tiene como objetivo central “crear las condiciones para que la emancipación sea posible” (p. 110).

Las voces de los estudiantes confirman la importancia de este vínculo. La Participante N° 4 reconoce “*A mí no me gusta el estudio, y con los profes que hay acá hicieron que me interese, que me guste*”. Este testimonio nos muestra cómo un vínculo pedagógico positivo puede transformar la percepción del aprendizaje. Además, la contención y el apoyo emocional de los docentes son muy importantes, como expresa la misma participante “*Acá hay mucho apoyo de los profesores, no te dejan solo. Por ahí estás en un mal momento y te dicen dale, seguí*” y la Participante N° 11 “*Aparte acá nos contienen un montón, los profes están atentos, nos ayudan*”. Estos relatos imprimen el “clima emancipatorio” descrito por Moreno, donde los estudiantes se sienten valorados y acompañados en su proceso de aprendizaje. En palabras de la autora:

(...) el maestro ha de animarse a tomar el riesgo de inventar espacios alternativos que no tienen que ver con la clásica transmisión educativa sino con la invención de climas emancipatorios que permitan la estima de sí en los estudiantes que asisten en la escuela (p.110)

Desde la perspectiva de Greco (2012), se evidencia la presencia de una autoridad emancipadora en la figura de estos docentes que acompañan, habilitan y promueven modos de ser y estar con otros, fortaleciendo la confianza y la participación activa de los estudiantes. La autora se refiere a la autoridad en el ámbito escolar haciendo referencia a:

Se vuelve así un modo de pensar y hacer con otros, parte de la trayectoria de un adulto que, por haber aprendido y seguir ignorando, enseña. No es ya trabajo sobre otros sino con otros que implica, a la vez, un fuerte trabajo consigo mismo (p.68).

Por su parte, Diker (2007), subraya la relevancia de la relación con los otros en la construcción de la posición frente al saber. En sus palabras:

Relación con el saber comprende el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación inter- personal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc. (p.228)

En este contexto, los docentes que motivan y apoyan activamente fomentan una relación positiva con el saber en los estudiantes adultos.

La contención y el apoyo docente contribuyen a la creación de un ambiente de aprendizaje acogedor y estimulante, lo que facilita la compleja tarea de construir conocimientos. El Participante N° 6 comparte una perspectiva valiosa sobre el espacio escolar “*acá es como si se me despeja la mente sería y no estar pensando siempre en trabajo*”. Este comentario resalta cómo el entorno educativo se diferencia de los ámbitos familiar y laboral, ofreciendo un espacio donde los estudiantes pueden distenderse y concentrarse en su aprendizaje.

Paulo Freire reconoce el rol crucial del docente en la educación de adultos para motivar y empoderar a los estudiantes. Freire (1967), insiste en una educación que evite la mera repetición de fragmentos: “Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida”. (p.88)

Además, es importante considerar la célebre frase del autor en *Pedagogía del oprimido* (1970) “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa solo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p.55)

El apoyo académico y emocional adquiere una importancia similar en estas circunstancias, donde crear un ambiente propicio y compartir conocimientos que conecten con las experiencias y la cotidianidad de los estudiantes se convierte en un poderoso motor motivacional.

En consonancia con esto, Moreno (2015), destaca la importancia de docentes que propician “relaciones hospitalarias” basadas en el respeto, la escucha y el aliento, desarmando figuras pedagógicas hostiles y abriendo puertas al conocimiento a través del reconocimiento mutuo:

Encontramos docentes que propician relaciones hospitalarias. Un ofrecimiento respetuoso, placentero, habilitando nuevas formas pedagógicas, desarmando antiguas figuras hostiles: propiciando una relación entre maestro y estudiante donde el reconocimiento abre puertas al conocer, en las que aparecen palabras exigentes, palabras de aliento, palabras transferenciales con eficacia simbólica que permitan crear otros lazos constitutivos (p. 197)

En la EEMPA, los profesores actúan como “educadores liberadores”, promoviendo el pensamiento crítico y la participación activa en la construcción del conocimiento, tal como lo plantea Freire. Se establece un diálogo donde los docentes adaptan su enseñanza a las experiencias y necesidades de los estudiantes, asegurando la relevancia del proceso educativo para sus vidas.

Podemos decir que, si bien la escuela es un espacio específico para el aprendizaje, la tarea del educador es clave en este ambiente. El acompañamiento, el aliento y el apoyo son el principal refuerzo que los estudiantes reconocen de la institución. Este clima de contención resulta fundamental, especialmente para los jóvenes y adultos que asisten a esta escuela en horario nocturno, en su mayoría cansados después de su jornada laboral y permanecen en clases hasta altas horas con predisposición y ganas de aprender. En estas circunstancias, la postura del docente hace la diferencia, algo que los estudiantes expresan.

De esta manera podemos decir que es evidente que el vínculo pedagógico trasciende la instrucción académica. Se convierte así en un pilar de contención y de motivación, es una presencia esencial para la permanencia de los estudiantes adultos. La figura del docente, al habilitar, escuchar y acompañar, no solo transmite saberes, sino que también fomenta la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes y estas cuestiones son muy importantes para que los estudiantes persistan en la escuela.

b) Ingreso a la institución:

Al encuentro de la nueva posibilidad

El análisis de los relatos revela tres vías principales a través de las cuales los estudiantes acceden a la EEMPA 1226, marcando el inicio de una nueva oportunidad educativa en sus vidas.

En primer lugar, se encuentran los residentes de la localidad de Humberto Primo, quienes, al conocer la trayectoria de varios años de la institución, la identifican como una opción viable para retomar sus estudios. Dentro de este grupo, destacan jóvenes que, tras interrumpir su escolaridad en la secundaria común, aguardan la edad requerida para ingresar a la EEMPA, percibiendo en esta modalidad una mayor flexibilidad horaria y pedagógica. Como expresa la participante N° 1 *“si porque mi hermana terminó acá, y bueno cuando yo había dejado ya me había dicho. Porque a partir de los 18 puedes empezar acá”*. También se suman

adultos de la misma localidad que deciden inscribirse, motivados por diversas razones personales y/o laborales.

Un segundo grupo significativo está compuesto por estudiantes cuyo ingreso a la institución fue facilitado por sus propios hijos, quienes tomaron la iniciativa de realizar los trámites de inscripción. Este gesto subraya el valor que las nuevas generaciones otorgan a la educación y cómo pueden actuar como agentes activos en el retorno educativo de sus padres.

Finalmente, un tercer grupo proviene de la localidad vecina de Ataliva. La implementación de un transporte gratuito por parte de la comuna de Ataliva se revela como un factor determinante para facilitar el acceso a la EEMPA a jóvenes y adultos de esa comunidad. El testimonio de la Participante N° 11 ilustra este punto: “*soy de Ataliva, siempre todos los años vienen chicos al EEMPA... venimos en tráfico de la comuna, 15 personas vienen de Ataliva en la tráfico*”. Esta iniciativa política local demuestra cómo las decisiones gubernamentales pueden impactar directamente en las oportunidades educativas de la población.

Es importante reconocer en estos relatos la dimensión comunitaria de la gestión escolar ya que la institución no opera de forma aislada, sino que se nutre de las interacciones con su entorno. Esta dimensión es definida por Frigerio y otros (1993b):

La dimensión comunitaria es el conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento, y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo. Asimismo, hace referencia al modo en que cada institución considera las demandas, las exigencias y los problemas que recibe de su entorno (pp. 27 - 28)

También es importante destacar la acción de la comuna de Ataliva. Considerando que esta localidad se encuentra a aproximadamente 15 kilómetros de distancia y que el horario de cursado se extiende hasta aproximadamente las 22 horas, la posibilidad de contar con este transporte gratuito es de suma importancia para quienes desean retomar la escuela, eliminando una barrera significativa para su acceso. Esta iniciativa nos muestra al fuerte componente político que tiene la escuela, La autora Svederlick (2006), sostiene que la escuela es una institución inherentemente política, ella considera la gestión escolar como:

Un proceso que involucra interacciones con propósitos de gobierno en la escuela, dentro de un contexto más amplio que incluye al sistema escolar (con sus

propias determinaciones contextuales). En otras palabras, la gestión escolar es un proceso que comprende personas en interacción, mediadas por un contexto; y con una direccionalidad hacia el gobierno de la institución. (p.80)

También es importante reconocer la concepción sobre la escuela de la autora Svederlick (2006) como: “una realidad construida por sujetos (existencia de conflictos, negociaciones y alianzas) inmersa dentro de un contexto socio - cultural” (p.66)

De esta manera podemos afirmar que, en la complejidad de la gestión escolar, el contexto en el que se inserta, las políticas que la atraviesan y el desarrollo de su dimensión comunitaria son factores que pueden promover o impedir el acceso de los estudiantes a la escolaridad.

En busca de un lugar: El proceso de inscripción

El proceso de inscripción en sí mismo también es un aspecto relevante. El relato de la Participante N° 1 ilustra cómo el conocimiento de la institución se transmite a través de redes familiares “*si porque mi hermana terminó acá...*”. Su experiencia con el trámite de inscripción, gestionado activamente por la directora de la EEMPA a través del contacto con su escuela anterior “*Eso pidió todo Magali (la directora de la EEMPA) ella pidió al preceptor de allá (al preceptor de su escuela anterior) y ahí le pasaron todas mis carpetas*”, revela una gestión proactiva por parte de la institución para facilitar el ingreso de los estudiantes, incluso manejando listas de espera y vacantes dinámicamente “*Para inscribirme a lo primero no había lugar pero después sí, como se iban bajando iban metiendo más gente*”.

Es muy importante destacar la labor de la directora de la EEMPA, su gestión activa en la facilitación de los trámites y el manejo de la matrícula se suma a la flexibilidad de la institución y de la modalidad, haciendo que sea una propuesta educativa atractiva para jóvenes y adultos. Esta proactividad en la gestión institucional no solo simplifica los trámites de ingreso para los estudiantes, sino que también reduce las barreras burocráticas que a menudo pueden desmotivar a quienes deciden retomar sus estudios.

Este accionar por parte de la institución se corresponde con la Cultura institucional, que es definida por Frigerio y otros (1993 a) como:

(...) aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando o influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúen en ella (p.35)

De esta manera, la EEMPA se presenta como una nueva y viable posibilidad, ya que la institución no solo espera al estudiante, sino que los busca y facilita su llegada. Este accionar también nos demuestra la importancia de las dimensiones administrativa y organizacional de la institución educativa que se ven reflejadas en este caso, por la directora de la EEMPA. Frigerio y otro (1993 b) definen dichas dimensiones como:

La dimensión organizacional es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando su estilo de funcionamiento (...) La dimensión administrativa, se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias, para lo cual debe considerar los recursos humanos, financieros y los tiempos disponibles (...) (pp 27-28)

En estos relatos, ambas dimensiones se expresan en el trabajo de la directora, para asegurar que al EEMPA sea una opción accesible y atractiva para los estudiantes.

c) Variables que intervienen en la decisión

En cuanto a las variables que intervienen en la decisión de retomar los estudios, después de realizar este recorrido podemos explicitar que son complejas y que pueden interaccionar para generar motivaciones. Van desde variables personales, familiares, laborales y educativas. Vemos que la edad, el género, la situación laboral, el rol familiar, el nivel educativo previo y las experiencias que traen los y las estudiantes intervienen en la motivación de los estudiantes.

Consideramos que hay algunos aspectos relevantes en la agrupación por edades y género. Desde las edades podemos ver que los jóvenes (20 – 30 años) suelen estar motivados por la superación personal, por la continuidad de estudios y la mejora laboral. El paso hacia la vida adulta y la búsqueda de independencia económica se puede ver claramente. Los estudiantes adultos comprendidos de 30 a 50 años de edad también están orientados hacia la

superación y expansión personal pero además entra en juego la familia, ya que buscan dar ejemplo a sus hijos y desarrollar nuevas habilidades como para ayudarlos y acompañarlos mejor en su escolaridad, además buscan desarrollar habilidades para su contexto laboral. En estudiantes adultos mayores, que en este caso está representado por una alumna de 58 años, encuentra en la educación una forma de realización personal y actividad mental.

Por su parte, el género también juega un papel importante en torno a las motivaciones. Las mujeres, sobre todo en edades adultas tienen motivaciones que giran en torno a sus hijos y resaltan el apoyo familiar, en cambio los hombres, están en busca de mejora laboral ya sea para el cumplimiento de metas personales o para promover protección y seguridad a su familia. Es importante destacar que estas distinciones en torno al género no son rígidas, pero si reflejan tendencias que provienen de las expectativas sociales sobre los roles de género que han sido históricamente construidas y que están permeando las decisiones educativas.

7- CONCLUSIONES

Esta investigación revela la diversidad y la complejidad de las motivaciones que impulsan a los estudiantes de la EEMPA N° 1226 a retomar sus estudios, las mismas se mueven entre factores que van desde lo personal e individual hasta lo familiar, laboral y educativo. Lejos de ser una decisión unívoca, el retorno a la escolaridad se presenta como una respuesta a múltiples necesidades y anhelos, influenciados por las experiencias de vida y las expectativas de futuro de cada uno de los y las estudiantes.

Este estudio destaca la interrupción singular como un eje central en las narrativas de los estudiantes. Terminar la educación secundaria representa para muchos el logro de una meta personal, una fuente de satisfacción y crecimiento a nivel individual. Este impulso intrínseco se conecta con la búsqueda de autonomía y competencia planteada por la Teoría de la Autodeterminación, así como con el anhelo de autorrealización y la necesidad de dar cierre a una inconclusión. Esta necesidad de cierre, de concluir, que se relaciona con la adultización temprana y trayectorias educativas interrumpidas, se interpreta desde Rosbaco, como un proceso de reparación de la vulnerabilidad identitaria y del empobrecimiento yico generado por el fracaso escolar sistémico. El retorno al aula en este contexto es un rechazo a la pasividad y a la impotencia que caracteriza al “desnutrido escolar”, transformando la resignación a acción.

La continuación de estudios se presenta también como una motivación poderosa, donde la educación se visualiza como un medio para expandir horizontes y alcanzar nuevas metas profesionales y académicas. Esta perspectiva se alinea con la esperanza freireana en el poder transformador de la educación y la concientización sobre las limitaciones del presente, impulsando a los estudiantes a desafiar las condiciones sociales adversas y la falta de oportunidades.

El núcleo familiar constituye un factor motivacional de gran trascendencia. Los estudiantes buscan dar ejemplo a sus familias, demostrando su capacidad de superación y transmitiendo el valor de la educación. La maternidad/paternidad actúa como un poderoso motor para brindar un futuro mejor a los seres queridos y acompañar activamente a los hijos en sus trayectorias educativas, reconfigurando el rol adulto y fortaleciendo los vínculos intergeneracionales.

En este contexto, las motivaciones intrínsecas adquieren un peso significativo, impulsando a los estudiantes a buscar en la educación una herramienta de emancipación, crecimiento personal y comprensión del mundo. La relevancia del aprendizaje para la vida cotidiana y el vínculo pedagógico basado en la contención y el apoyo se configuran como elementos clave para sostener el compromiso y la perseverancia de los estudiantes.

El ingreso a la institución se caracteriza por la diversidad de trayectorias y la importancia de las redes familiares y comunitarias en la difusión de la propuesta educativa. La flexibilidad de la EEMPA y la gestión activa de la escuela se constituyen como factores facilitadores para el acceso y la permanencia de los estudiantes.

Finalmente, este estudio confirma la influencia de variables como la edad y el género en la configuración de las motivaciones. Las mujeres tienden a enfatizar el crecimiento personal y el acompañamiento educativo de sus hijos, mientras que los hombres suelen priorizar la mejora laboral y la seguridad familiar, reflejando en ocasiones estereotipos de género culturalmente arraigados.

En síntesis, esta investigación pone de manifiesto la complejidad y riqueza de las motivaciones de los estudiantes de la EEMPA N° 1226, donde la búsqueda de un futuro mejor se encuentra con la necesidad de dar sentido al presente y reconstruir el propio camino a través de la educación.

Reflexiones Prácticas, Implicaciones y Recomendaciones

Los resultados de esta investigación revelan la complejidad de factores que motivan a los estudiantes de la EEMPA N° 1226 a retomar sus estudios. La superación personal, la búsqueda de autorrealización y la necesidad de completar un proyecto inconcluso aparecen como poderosas motivaciones intrínsecas. Estas motivaciones, intrínsecas y extrínsecas, interactúan de manera única en cada estudiante, configurando un panorama heterogéneo que demanda una atención individualizada por parte de la institución educativa.

Para atender a esta diversidad, se considera fundamental implementar estrategias de acompañamiento y orientación que permitan a los estudiantes clarificar sus metas, conectar sus aprendizajes con sus proyectos de vida y desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Además, es fundamental que los docentes reconozcan y valoren las experiencias previas de los estudiantes estableciendo un diálogo abierto y respetuoso que fomente la motivación, el compromiso y la emancipación intelectual.

El vínculo pedagógico es un factor muy relevante en la experiencia educativa de los estudiantes de la EEMPA N° 1226. La cercanía, el apoyo y la comprensión por parte de los docentes son altamente valorados y contribuyen a crear un clima de confianza que favorece el aprendizaje y la permanencia. Por lo tanto, se sugiere fortalecer los espacios de formación docente para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y estrategias de comunicación efectiva. Es esencial que los docentes puedan establecer relaciones significativas con los estudiantes, reconociendo sus individualidades, respetando sus ritmos de aprendizaje y brindando un apoyo personalizado.

En este sentido, se presentan las siguientes recomendaciones específicas para la EEMPA N° 1226:

- Fortalecer los mecanismos de seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, especialmente aquellos que presentan mayor riesgo de abandono, ofreciendo apoyo académico, emocional y social.
- Promover la participación activa de los estudiantes en la vida institucional, creando espacios de diálogo y toma de decisiones donde puedan expresar sus necesidades e intereses.

- Desarrollar estrategias de articulación con otras instituciones y organizaciones de la comunidad para ampliar las oportunidades educativas y laborales de los estudiantes.
- Implementar talleres, jornadas de formación situada que fortalezcan las competencias pedagógicas y socioemocionales de los profesores, promoviendo prácticas inclusivas y centradas en el estudiante.

Estas reflexiones y recomendaciones buscan contribuir a la mejora continua de la calidad educativa en la EEMPA N° 1226, promoviendo una educación que responda a las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes y que favorezca su desarrollo integral.

8- BIBLIOGRAFÍA

ADAM, F. (s.f.). Educación de adultos: los objetivos de la educación de adultos. La importancia de la formación profesional del educador de adultos (Separata de las revistas de educación de adultos nos. 13 y 14).

CABRERA, M y BRUSILOVSKY, S. (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. México. CEPAL.

CASTILLO SILVA, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces De La Educación*, 3(6), 64-76.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. (2010) Decreto N° 118/10

DE LA FARE, M (2010). Investigaciones y estudios en torno a la Educación de jóvenes y adultos en Argentina: estado del conocimiento. (Serie Informes de Investigación N°3). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación.

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000b). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

DIKER, Gabriela. (2007). ¿es posible otra relación con el saber? En Ricardo Baquero; Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estudiante Editorial.

FREIRE, P. (1974). *Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI.

FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Siglo XXI.

FRIGERIO, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas*, 159.

FRIGERIO, G., POGGI, M., AGUERRONDO, I., & TIRAMONTI, G. (1993a). Las instituciones educativas cara y ceca: Elementos para su gestión. En *Cara y ceca: Elementos para su comprensión*. Buenos Aires. Argentina. Troquel.

FRIGERIO, G., POGGI, M., AGUERRONDO, I., & TIRAMONTI, G. (1993b). Las instituciones educativas cara y ceca: Elementos para su gestión. En *Cara y ceca: Elementos para su gestión*. Buenos Aires. Argentina. Troquel.

GRECO, Beatriz. (2012). *Educación, emancipación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Noveduc.

KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ley Federal de Educación N° 24.195

MEDELA, P. (2017). La formación ciudadana y política en la educación de adultos de los años setenta: el caso de la CREAM (Argentina, 1973-1974). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 47(Número Especial), 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162002/>

MORENO, M. (2015). *Educación de jóvenes y adultos: entre vínculos pedagógicos y emancipación intelectual*. Paraná. Entre Ríos. Fundación la Hendija.

OSZLAK, O. (1997). *La formación del estado argentino: Orden, progreso y organización nacional*. Planeta.

PUIGROSS, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México. Nueva imagen.

PUIGROSS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del Siglo XX*. Buenos Aires, Argentina. Ariel.

PUIGROSS, A. (2003). *Qué pasó en la educación Argentina*. Buenos Aires. Argentina. Galerna.

PUIGROSS, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires, Argentina. Colihue.

REGUILLO CRUZ, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Editorial Cultura Libre.

RÍOS GONZALES, M.F. (2008). Las conferencias internacionales de la UNESCO y la educación permanente. *Revista de Humanidades*, (15), 253 - 271

RODRIGUEZ, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina, en Adriana Puigross (dir.). *Escuela, democracia y orden (1916 - 1943)*. Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires, Galerna, Tomo III.

RODRIGUEZ, L (1996). “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión” en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación, Año 5 N°5, Mayo de 1996*.

RODRIGUEZ, L. (2003). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 - 1983)*. Buenos Aires. Galerna.

ROSBACO, I. C. (2005). *El desnutrido escolar: Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana* (2da ed.) Homo Sapiens Ediciones.

RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

SAMAJA, J. (1999). *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires. Eudeba.

SAUTÚ, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires, Argentina. CLACSO.

SCRIBANO, Adrián Oscar. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros Editorial.

SEROVICH, L. (2017). Escuelas de educación media para ¿adultos? La juvenización de las EEMPA en la ciudad de Santa Fe. [Tesis de grado]. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé, Argentina.

SVERDLICK, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación Argentina. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(4).

TEDESCO, J. C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI Editores Argentina.

UNESCO. (1949). *Rappot sommaire de la Conférence Internationale de L'Éducation des adultes*. Elsenur. (Denamark).

UNESCO. (1960). *Segunda conferencia mundial de educación de adultos*. Montreal. (Canadá).

UNESCO. (1972). *Tercera conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Tokio. Japón.

UNESCO. (1976). *19a Reunión. Actas de Conferencia General*. Nairobi (Kenia).

UNESCO. (1985). *Cuarta Conferencia sobre Educación de Adultos*. París. Francia.

UNESCO. (1990). *Carta Mundial sobre Educación para Todos y Marco de referencia para la Acción Encaminada a Lograr la Satisfacción de las Necesidades básicas de Aprendizaje*. Jomtiem. (Tailandia).

UNESCO. (1997). *Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Hamburgo (Alemania).

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar*. (Senegal).

UNESCO. (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de Acción de Belém, anteproyecto*.

UNESCO. (2010). CONFITEA IV. *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Perfiles educativos. Vol 32*.

UNESCO. (2011). *Manual de gestión para educadores de instituciones educativas*.

UNESCO. (2015). *Recomendaciones sobre el aprendizaje y la educación de Adultos*.

UNESCO. (2022). CONFINTEA VII: *Marco de Acción de Marrakech: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos*.

ZOOPI, A. *Investigación educativa y pedagogía: un desafío político epistemológico*.

