

El discurso pedagógico sobre la educación de jóvenes y adultos en debate: entre instituido y lo instituyente

MIRIAM LISET FLORES

Resumen

El campo de la educación de jóvenes y adultos se encuentra en la lucha por el reconocimiento de la modalidad, ya que si bien legalmente se encuentra aceptada en la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, aún queda pendiente la aceptación en la práctica educativa y social. En el siguiente trabajo indago acerca de las percepciones construidas a partir de las retóricas hegemónicas que influyen en el discurso pedagógico contemporáneo presentes en la modalidad EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas), con la pretensión de introducir herramientas discursivas y semióticas como dimensiones particulares del análisis en las Ciencias Sociales.

La presentación está organizada en tres apartados. En la introducción se presenta el escenario actual del campo de la educación de jóvenes y adultos en vínculo con sus discursos pedagógicos. Seguidamente de la presentación detallada de los diferentes documentos que componen el corpus, se intenta recuperar desde la historia de la educación argentina las distintas leyes que enmarcan a la modalidad desde la cual se ponen en tensión dos paradigmas: la educación de jóvenes y adultos como compensatoria o emancipadora. Dicha tensión se explicita en ciertos discursos que emergen del trabajo de campo realizado con docentes que trabajan con esa modalidad.

PALABRAS CLAVE: discurso pedagógico, educación de jóvenes y adultos, Análisis del Discurso

Abstract

The field of education of young people and adults is in the struggle for the recognition of the modality, since although legally it is accepted in the National Education Law n.º 26.206, it is still pending the acceptance in the educational and social practice. In the following work I investigate about the constructed perceptions, from the hegemonic rhetoric that influence the contemporary pedagogical discourse present in the modality EPJA (Education of Young People and Adults), with the pretension of introducing discursive and semiotic tools as particular dimensions of analysis in the Social Sciences.

The presentation is organized in three parts. In the introduction, the current scenario of the field of education of young people and adults in relation to their pedagogical discourses is presented. Following the detailed presentation of the different documents that make up the corpus, we try to recover from the history of Argentine education the different laws that frame the modality from which two paradigms are put under strain: the education of youth and adults as compensatory or emancipatory. This tension is made explicit in certain discourses that emerge from the field work carried out with teachers working with this modality.

KEYWORDS: pedagogical discourse; youth and adult education; Discourse Analysis.

Introducción

En el presente trabajo se pretende vincular los discursos pedagógicos presentes en el campo de la educación de jóvenes y adultos desde la perspectiva del análisis del discurso para las Ciencias Sociales.

El análisis de los discursos, entendidos como dispositivos teórico-metodológicos, permite dar cuenta de la relación mutuamente constitutiva que existe entre la sociedad y el lenguaje. Un tipo de relación entre ambos —que podría expresarse en el discurso pedagógico— puede pensarse como una estructura formal capaz de subsumir contenidos diversos (Greimas, 1973), pero también como un campo de maniobras discursivas entre distintos actuantes (Rosa, 1990).

En la actualidad, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) es una modalidad dentro de la Ley de Educación Nacional (LEN) n.º 26.206; esto implica cierta entidad y representatividad dentro del sistema educativo. Asimismo, a partir de la promulgación de dicha ley se crearon entidades que regularon el funcionamiento de la EPJA en los niveles nacionales y jurisdiccionales. Por otra parte, se da lugar a las mesas federales, las cuales intentan establecer consensos en los lineamientos a través de la promoción de la participación en diferentes instancias de estudiantes, docentes, directivos y equipos técnicos de cada jurisdicción.

Alicia Acin (2017), destaca el papel del Estado nacional en la definición de orientaciones federales. Por un lado, esto se traduce en la creación de unidades gubernamentales encargadas de la cuestión —Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos— que trabajan en estrecha relación con las autoridades jurisdiccionales; y por el otro, en el protagonismo del diseño y financiamiento de políticas, planes y programas por parte del Ministerio de Educación de la Nación, vehiculizados por medio de los ministerios provinciales.

Estos avances en materia de acciones para la EPJA implican el fomento y crecimiento para la modalidad. No obstante ello, se presentan dificultades en ciertos aspectos, ya que se propone un nuevo paradigma que cuestiona la concepción respecto del sujeto educativo, los docentes, los espacios y los tiempos institucionales, la administración y la organización de la modalidad de la educación tradicional.

Dichos cambios provocan ciertas dificultades en la apropiación de las nuevas regulaciones, dado que se encuentra una gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994) instaurada en el sistema educativo que forma parte de la cotidianeidad escolar. Provocar cambios que alteren las prácticas naturalizadas implica resistencias conscientes e inconscientes por parte de los sujetos que se han formado teórica y experiencialmente en un contexto diferente al que se propone en la LEN. Esto puede identificarse en los discursos de ciertos sujetos docentes que no han sido formados en la modalidad de jóvenes y adultos. En algunos casos particulares, se evidencia la continuidad de un paradigma tradicional acerca de la EPJA que concibe a esta modalidad como compensatoria y remedial (Messina, 2002).

En función de lo expuesto y a partir de las retóricas hegemónicas que influyen en el discurso pedagógico que circula respecto de la modalidad EPJA, indagaré acerca de las percepciones construidas con el propósito de introducir herramientas discursivas y semióticas como dimensiones particulares del análisis en las Ciencias Sociales.

En este sentido, Gvirtz, Grinberg y Abbregú (2009) recuperan el concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci entendiéndola como la dirección intelectual y moral de una sociedad. Así, en el ámbito de lo educativo, es la escuela junto con otras instituciones de la sociedad civil la responsable

de ese proceso de dirección moral. Ahora bien, la sujeción de la acción humana no puede pensarse de manera lineal, como condición de la dominación. Está su reverso, la resistencia. Es por ello, que la teoría pedagógica está dirigida a estudiar los intereses ideológicos en los sistemas de mensajes de la escuela, y analizar cómo se producen las relaciones de dominación en el aula y en el sistema educativo.

En este sentido, uno de los supuestos que circulan en «algunos discursos», y que incluso a veces se instauran como discursos hegemónicos, tiene que ver con las concepciones del paradigma más tradicional de la educación de jóvenes y adultos. Este deviene de la misma historia de esa modalidad, la cual se constituyó como un ámbito específico para atender las demandas de destinatarios «segregados» del sistema. En este sentido, se la veía como «la otra educación», la cual ha estado signada por el principio de la *reparación social* (Messina, 2002).

En función de dicha problemática, focalizaré la mirada en los discursos que se construyen a partir de retóricas educativas hegemónicas sobre la EPJA, en donde se tejen experiencias que tratan de dar respuestas a las variadas formas que asumen estos escenarios.

Composición del corpus

El corpus¹ consta de tres secciones: una referida a la Ley de Educación Común n.º 1.420; otra a la Ley Federal de Educación n.º 24.195; y por último, a Ley de Educación Nacional n.º 26.206

También, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a integrantes del Equipo de Gestión y al Equipo Técnico de la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Corrientes; a especialistas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua; y a Directivos de un centro educativo de jóvenes y adultos (Rectora, Vicerrectora y Jefa de Departamento).

Dichas entrevistas tuvieron como criterios de selección que sean personas idóneas en el campo de la EPJA y que cuenten con cierta trayectoria en la gestión de la modalidad. Los tópicos que se contemplaron fueron: potencialidades otorgadas a los nuevos marcos legales y estructuras organizativas de gestión; dificultades burocráticas administrativas atravesadas en el proceso de implementación de las nuevas normativas vigentes; grados de participación de los diferentes actores de la EPJA de la Provincia de Corrientes; discursos que circulan en la institución respecto de los nuevos lineamientos legales para la EPJA; aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

En función de esto, en el presente trabajo se construyen categorías nucleadas alrededor de los tópicos señalados con anterioridad y otras *a posteriori* elaboradas en terreno, a partir del trabajo de campo realizado y en relación con los marcos teóricos escogidos.

Los textos crean contextos: el lugar de la educación de jóvenes y adultos en las leyes argentinas

Pensar en el discurso pedagógico supone develar significados que se construyen colectivamente. Es necesario pensarlo como un espacio de construcciones y de interpretaciones particulares del pasado y del presente, lo cual dirige la mirada hacia un análisis comprensivo de este.

¹ Para el presente trabajo solo recupero las leyes educativas y algunas entrevistas de campo.

En cuanto a los discursos de los últimos años, la proliferación de intervenciones y debates en torno a la EPJA se asienta en una serie de claves interpretativas dentro de estas disciplinas respecto a la antinomia entre inclusión-exclusión, tradición-innovación, compensación educativa-derecho educativo (Noel, 2009).

Así, los marcos normativos insisten en la necesidad de una «ruptura» con aquel formato escolar «tradicional» dando lugar a la universalización de la educación primaria y secundaria, expresada en la Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06. Es por ello que las regulaciones del Consejo Federal de Educación (CFE) hablan de una «nueva institucionalidad», lo que implicaría cuestionar las bases en las que histórica y culturalmente se constituyó nuestra escuela.

En el contexto argentino, la educación de jóvenes y adultos ha sufrido una transición a lo largo de la historia, la cual puede expresarse en la enunciación de las distintas leyes sancionadas.

La Ley de Educación Común n.º 1.420, sancionada en año 1884, es el primer instrumento legal que enmarca las experiencias que se realizaban en educación de adultos para disminuir el analfabetismo. César Tello (2006) expone que uno de los primeros impulsores de la educación de adultos en la Argentina fue Domingo Faustino Sarmiento. Se lo considera el precursor de la modalidad por haber creado de la primera escuela para adultos en la provincia de Buenos Aires cuando se desempeñaba como Director del Departamento de Escuelas entre los años 1856 y 1861. No obstante, pone en contraste lo propuesto en el Congreso Pedagógico y lo efectivizado en la Ley n.º 1.420.

En dicho Congreso se plantea la centralidad y necesidad de la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, buques, guarniciones, cárceles, en las fábricas, establecimientos agrícolas o rurales y en cualquier sitio donde hubiese o fuese posible la reunión permanente y habitual de adultos para educarlos e instruirlos. En cambio, en la Ley n.º 1.420 se le resta importancia a lo propuesto durante las sesiones del Congreso y en su artículo n.º 11 se establece que el número mínimo de alumnos para la apertura de un curso debía ser de 40 personas, cupo difícil de concretarse en la realidad de esa época.

ARTÍCULO 11. Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: Uno o más Jardines de Infantes en las ciudades donde sea posible dotarlos suficientemente. 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. Escuelas ambulantes, en las campañas, donde, por hallarse muy diseminada la población, no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

Dicha Ley no favoreció el reconocimiento de la especificidad y complejidad de la Educación de Adultos, lo que contribuyó a que se la identifique como una educación de menor jerarquía.

Luego de más de un siglo se introducen en Argentina reformas legales que influyen en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

En la Ley Federal de Educación n.º 24.195, sancionada en el año 1993, la Educación de Jóvenes y Adultos estuvo expresada en el artículo n.º 11, de la siguiente manera:

ARTÍCULO 11. El Sistema Educativo comprende, también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la Estructura Básica, y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del

medio. Las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, ofertas educativas de menor duración y con preparación ocupacional específica, para quienes hayan terminado la Educación General Básica y obligatoria. Ello no impedirá a los educandos proseguir estudios en los siguientes niveles del sistema.

De este modo se conserva el carácter remedial y compensatorio para dar respuesta a los jóvenes y adultos que fueron excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

Con la Ley Federal n.º 24.195, la educación de adultos pasó a ser un mero programa que estaba dentro de los regímenes especiales de educación. En este sentido, se evidenciaba mucha preocupación que apareciera así [...] Con la Ley Federal quedamos en un rincón; luego nos transfirieron. Menem transfirió las escuelas a las provincias. (Entrevistado n.º 1)²

En consecuencia, la implementación de dicha Ley afectó de manera significativa a la Educación de Jóvenes y Adultos, dado que su gestión —que se encontraba concentrada en una Dirección con una estructura organizativa— devino en un mero programa donde sus proyectos, acciones y procesos se encontraron sin una regulación concreta. Al respecto, el Entrevistado n.º 1 sostenía:

[la] Educación de Jóvenes y Adultos quedó desdibujada sin entidad. Resistimos, porque en realidad nadie sabía en las estructuras provinciales, qué era la educación de adultos, y qué hacíamos. [...] Asimismo, los diferentes actores del sistema educativo, no sabían cómo se regía la Educación de Jóvenes y Adultos, esto implicaba que [los actores] querían regirse con las normas del sistema tradicional.

Algunos autores señalan que el tratamiento dado por esta Ley a la EPJA, no solo fue escaso sino que denotó un enfoque compensatorio que la desjerarquizó y le quitó especificidad (Rodríguez, 2008). En la Ley prevalecieron objetivos de preparación para el trabajo por sobre los de formación general y ciudadana, y escasez de lineamientos básicos que promovieran la organización de espacios institucionales específicos (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

La Ley de Educación Nacional n.º 26.206 representa una superación respecto a las legislaciones anteriores para la Educación de Jóvenes y Adultos. Al reconocerla como modalidad enmarcada en la educación permanente la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedialidad y compensación.

En este sentido, Alicia Acin (2017) sostiene que el carácter de modalidad que la LEN le otorga a la EPJA marca una diferencia sustantiva con el de régimen, que establecía la Ley Federal de Educación. La diferencia radica en que una modalidad es considerada *parte de la educación común*, más allá de las adecuaciones que se realicen en función de los destinatarios y los contextos.

El artículo n.º 48 establece los criterios y objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA, y orienta las definiciones necesarias para fortalecer su oferta educativa y posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de la población a quien va dirigida.

Puede verse aquí que las normativas actuales que regulan la EPJA conciben al joven y al adulto como sujeto de derecho a la educación. El Estado, al incluir esta modalidad en la Ley n.º 26.206, le otorga un posicionamiento distinto a cómo era considerado en la Ley Federal. Es decir, este

² Se resguardan las identidades de los sujetos entrevistados.

reconocimiento a la modalidad simboliza una lucha ganada, ya que a partir de ahí se conforman instituciones administrativas y pedagógicas dedicadas a la gestión de la EPJA.

Así, se hace explícito el reconocimiento de que todo sistema de educación, en este caso expresado en las normativas, es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos pedagógicos.

Michel Foucault (1992) expresa que esto sucede porque los discursos sociales siempre se producen y se resignifican en el interior de una red de indeterminaciones, en donde confluyen problemáticas de lo ideológico y del poder. Por su parte, Eliseo Verón (2004) define lo ideológico como una dimensión de análisis del funcionamiento social. Afirma que estamos ante lo ideológico cada vez que una producción significativa se aborda en sus relaciones con los mecanismos de base del funcionamiento social, entendidos como restricciones al engendramiento de sentido. De este modo, lo ideológico es el nombre del sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones sociales de producción.

En cuanto al poder, Verón (2004) lo define como el sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones sociales de reconocimiento. Así, el concepto *poder* se refiere a la problemática de los efectos de sentido de los discursos. Es decir, define una dimensión de todo discurso, de toda producción de sentido que circula en una sociedad.

Por ende, y con la mirada puesta en lo pedagógico y en las condiciones de producción de cualquier conjunto significativo (colectivos institucionales), también allí se producen discursos a través de sentidos. El poder que tiene entonces un discurso hegemónico puede estudiarse únicamente en otro discurso que es su «efecto» (Verón, 2004).

Así, Foucault (2004) sostiene que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. Esto sucede porque los discursos —como luchas, percepciones o interpretaciones— son resultados de múltiples intermediaciones, es decir, están atravesados por distintos textos y fuerzas (Grinberg, 2008).

Lo pedagógico no se reduce así a un espacio determinado en el que se cumple una sola función, sino que es un lugar abierto por discursos que lo significan y lo portan de sentidos. En definitiva, lo que subyace en los discursos hegemónicos es eso: lo binario de los acontecimientos institucionales, las adecuaciones sociales, las significaciones construidas en los colectivos escolares dentro de las sociedades de discursos.

Foucault expresa que si uno se sitúa al nivel de una proposición —en el interior de un discurso— la separación entre lo verdadero y lo falso no es ni arbitraria, ni modificable, ni institucional, ni violenta. Pero si uno se ubica en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente —a través de nuestros discursos— esa voluntad de verdad presente en tantos siglos de nuestra historia, o cuál es, en su forma general, el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es quizás cuando podamos ver dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo). Pues esta voluntad de verdad, como el resto de los sistemas de exclusión, se apoya en un soporte institucional. Esta voluntad está reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas tales como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales, entre otros. Pero más profundamente es acompañada también por la forma que tiene el saber.

Una enunciación en donde y desde la cual los actores escolares se autorizan a interpretar las prescripciones, que en sí mismas forman parte de estas retóricas hegemónicas y *a posteriori* actuar en consecuencia. De este modo, pensar en el discurso pedagógico desde esta perspectiva aporta una significación a la construcción hecha en torno a este, ya que, como lo plantea Claudia Rosa (1990), es un discurso que posee un grado de especificidad que lo hace «analizable» y, por otra parte, contiene en él todos los rasgos de otros discursos sociales menos sistematizables.

El discurso pedagógico en la educación de jóvenes y adultos

Rosa (1990) establece una serie de características del discurso pedagógico y uno de ellos es *la circulación*. Sostiene que el discurso pedagógico circula por diferentes niveles dentro de la producción general de sentido de una comunidad. El primer lugar de circulación es la institución. Lo pedagógico atraviesa la sociedad junto con enunciados políticos, periodísticos, estéticos y familiares.

En cuanto a la educación de jóvenes y adultos es notoria la circulación del discurso hegemónico en la institución y en el afuera. Puede verse que en la institución existen profesores que los juzgan y califican «como estudiantes que van por un plan social». Tal es el caso de una docente que sostiene lo siguiente:

Ahora, viene a la escuela porque le pagan el «Progresar», porque está en el «Ellas hacen»³ o porque entró en el programa «Trabajar». Esos son los móviles. Antes nosotros teníamos otro tipo de estudiante en la escuela. (Entrevistado n.º 1)

En el fragmento citado se ve además la añoranza al pasado. Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani (2015) sostienen que dicha añoranza a un pasado mejor y esplendoroso circula de boca en boca. Estas frases no son inocuas sino que construyen estereotipos rígidos sobre los docentes, los alumnos, los padres, la escuela, la pedagogía; convirtiéndose en fórmulas que implican profundas simplificaciones y no dejan lugar para los grises ni las relativizaciones. Así, a lo largo de su obra, los autores buscan desmitificar esas frases hechas para pensar esta temática desde la complejidad y desde múltiples dimensiones (política, histórica, económica, y simbólica).

Posicionados en lo institucional y en lo social, la concepción del adulto tiene aspectos contradictorios y contruidos a partir de distintos discursos sociales y culturales que devienen de la historia de esta modalidad antes reseñada.

Si bien se valoran sus características de personalidad, se señalan obstáculos centrados en lo que algunos consideran «limitaciones cognitivas»: la lentitud para resolver problemas, para comprender, la falta de hábitos de estudio o de lectura. Al respecto, Rosa (1990) introduce otra característica: *los rasgos de estilos*. Cada enunciador actualiza en el aula enunciados pronunciados anteriormente que al hacerlo imprime su estilo. Un estilo que nunca es individual sino que, por su carácter social, está inscripto en la sociedad en el habla. Las palabras funcionan dentro de un discurso que atraviesa toda la praxis humana del hablante y del receptor.

³ El Programa Nacional «Ellas hacen» es un programa destinado a mujeres que forman parte de una cooperativa y que deben concluir sus estudios primarios y secundarios.

Por su parte, Gladys S. Blazich y Marina C. Ojeda (2012) exponen que, en el contexto de jóvenes y adultos, se evidencia un fuerte compromiso de los docentes con su tarea, pero alertan sobre una enseñanza que mayormente reproduce valores hegemónicos con sentido moralizador, en desmedro de la problematización de las situaciones vitales en las que se encuentran.

En concordancia con esta perspectiva, Bruselosky y Cabrera (2005) reconocen que las representaciones de los docentes pueden condicionar las de los estudiantes sobre sí mismos. Además, observan que algunos docentes que trabajan con estos estudiantes comparten una representación social *descalificatoria* y que la desconfianza en sus capacidades incide sobre las «disposiciones» de sus alumnos (confianza, autoestima, deseo de estudiar). Asimismo, afirman que las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes están vinculadas con esas concepciones sociales y discursos, que resultan eficaces productoras de problemas de escolaridad. En este mismo sentido, un entrevistado sostiene lo siguiente:

Este nuevo paradigma viene a movilizar estructuras mentales de docentes y de estudiantes y los discursos instalados, porque el estudiante adulto tiene la imagen de que viene a la escuela de antes, a la estructurada, a la que se va a sentar en sillitas. Y, la realidad, no es esa. Sobre todo para el adulto, quien necesita un lugar donde se sienta cómodo, pueda resolver las situaciones de su vida y llevar herramientas de la escuela que le permitan resolver esas situaciones. (Entrevistado n.º 2)

Otra de las características del discurso pedagógico son los *efectos*. Claudia Rosa (1990) explicita que en la educación hay efectos —algunos confusos y disímiles— que van desde la seducción a la marginación. Se imponen al término educativo para lograr una transformación en el otro y en nombre del bien común.

A continuación se citan dos fragmentos significativos de estos efectos en el contexto de jóvenes y adultos:

Como la canción que dice: «del otro lado está la gente», pero con esa carga negativa que la sociedad lo discrimina. Y ahí tenes dos opciones: dejarlo de lado o ver qué le pasa, por qué no está viniendo, aunque también son cerrados. Y ahí, cuando ellos se abren, te das cuenta de cuántas cosas trae encima el adulto, como sobrevive de esa manera. (Entrevistado n.º 3).

Hay que trabajar mucho porque ellos tienen la autoestima muy baja y hay que hacerles entender que tienen las mismas capacidades que otros. Incluso eso está instalado en algunos familiares y amigos que te dicen «vos tenés que ir a trabajar a una escuela de más nivel, ¿qué haces con estos negros?». (Entrevistado n.º 4).

Bien se ve cómo las nuevas legislaciones aportan para transformar la realidad de la EPJA, pero también puede verse la permanencia de discursos que encarnan concepciones que obstaculizan la posibilidad de instituir el nuevo paradigma superador en la educación de jóvenes y adultos.

Por su parte, Andrea Alliaud y Estanislao Antelo (2009) expresan que el trabajo con personas mantiene un rasgo vincular, relacional. Estos autores sostienen que el oficio de enseñar encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. A veces estos efectos pueden ser tanto para los estudiantes como para los docentes.

A continuación recupero un fragmento de una docente, quien afirma que:

[...] Cuando llegué a la escuela de adultos mi vida cambió por completo. Esa impronta que dejó en mí la posibilidad de estar con personas adultas —más adultas que yo incluso— me cambio completamente la visión que yo tenía de la escuela de adultos [...] Antes tenía en la mente —por todo lo que me decían— que la gente que va a la escuela de adultos es de tal manera, o ciertos juicios de valor. Y cuando llegué a ser docente, a mí me cambio la vida completamente. Hoy soy una apasionada de la educación de adultos. (Entrevistado n.º 5)

Otra característica es *la actitud enunciativa de los sujetos intervinientes*. Existe un intercambio de enunciados en el cual un grupo se constituye como sujetos autorizados a pronunciar palabras de saber o realizar actos lingüísticos con efectos no lingüísticos (ordenar prescribir, estimular). Lo propio de este discurso es la modalidad enunciativa: se habla desde el saber y por la verdad. Esto puede verse expresado claramente en el normalismo, donde solo los docentes estaban autorizados a impartir la enseñanza y los estudiantes a obedecer y aprender. Dicho rasgo asimétrico en la relación pedagógica perdura y, en algunos casos, se encarna en las prácticas y discursos en la EPJA.

Más allá de la asimetría, en la actualidad a veces el docente mismo cuestiona su propia autoridad, su propia función frente a los estudiantes. Así lo plantea esta profesora que trabaja como docente con adultos en la modalidad de contexto de encierro.

Cuando ingresé al curso de primer año —porque me tocó primer año— dos cosas me impactaron: primero que en el curso completo eran todos varones, y segundo que tuve que responder preguntas como: «¿y a usted le gusta estar acá?» Bueno, éstas cuestiones de también levantar un poco la estima de los que están en el encierro sin pensar en el delito, aquello que hayan cometido que no va de acuerdo a las normas, y decirles que ellos son sujetos de derecho, que tienen la posibilidad de estudiar. [...] Es como una utopía también de decir «cómo me creo yo de que el que está frente a mí va a mejorar su calidad de vida» [...] Eso era lo inquietante. (Entrevistado n.º 5)

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo intento mostrar los modos que asume el discurso pedagógico en el contexto de la educación de jóvenes y adultos. De allí el título del trabajo que remarca la lucha entre lo instituido y lo instituyente.

Se ve cómo los discursos hegemónicos instituidos en la educación de jóvenes y adultos constituyen obstáculos que impiden el desarrollo de debates, debido a la determinación de las frases, las cuales tienden a ser simplistas y reduccionistas.

Al respecto, Michel Foucault expresa que:

El discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso —el psicoanálisis nos lo ha mostrado— no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también lo que es el objeto del deseo; y ya que —esto la historia no cesa de enseñárnoslo— el

discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (1992: 6)

Así los educadores del campo de la educación de jóvenes y adultos continuamos firmes en la defensa de un paradigma emancipatorio, al mismo tiempo que intentamos instituir otros discursos en donde se conciban a los estudiantes como sujetos de derecho.

Referencias bibliográficas

- ACIN, Alicia B. (2017). «La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales» en *X Jornadas de investigación en Educación. A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN). «Educación: derecho social y responsabilidad estatal»*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, 5 y 6 de octubre de 2017.
- ALLIAUD, Andrea y Estanislao Antelo (2009). *Los Gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Argentina. Ley n.º 1.420 «Ley de Educación Común» (1884). Consultado el 13 de diciembre, en URL: <<https://www.educ.ar/recursos/128702/ley-n-1420-de-educacion-comun>>
- Argentina. Ley n.º 24.195 «Ley Federal de Educación» (1993). Consultado el 10 de diciembre, en URL: <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html>
- Argentina. Ley n.º 26.206 «Ley de Educación Nacional» (2006). Consultado el 28 de noviembre, en URL: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>
- BLAZICH, Gladys y Mariana Ojeda (2013). «Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica» en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n.º 1, año 35. Consultado el 13 de diciembre de 2017 en URL: <<http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-1/exploraciones2.pdf>>
- BRUSILOVSKY, Sandra y María Eugenia Cabrera (2005). *Pedagogías de la educación escolar de adultos. Una realidad heterogénea*. Buenos Aires: CREFAL.
- FOUCAULT, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquet.
- (2004). *La Arqueología del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GREIMAS, Algirdas (1973). *Semántica estructural. Investigación Metodológica*. Madrid: Gredos.
- GRIMSON, Alejandro y Emilio Tenti Fanfani (2015). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GRINBERG, Silvia. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Aique.
- GVIRTZ, Silvina, Silvia Grinberg y Victoria Abbregú. (2009). *La educación de ayer, hoy y mañana: el abc de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique
- MESSINA, Graciela. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- NOEL, Gabriel (2009). «Normativos y pragmáticos. Los docentes y sus teorías nativas acerca de la inclusión y exclusión en escuela de barrios populares» en Graciela Misirlis (comp.). *Todos en la Escuela. Pensar para incluir*. Buenos Aires: UNSAM Edita.

- RODRÍGUEZ, Lidia (2008). «Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe» en Revista *Efora*, vol. 3, n.º 1, pp 64-82. Consultado el 9 de diciembre de 2017 en URL: <http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf>.
- ROSA, Claudia (1990). «El discurso Pedagógico». Informe Beca de Avance. Conicet.
- TELLO, César (2006). «El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate» en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 28, n.º 1, enero-julio de 2006. Consultado el 2 de diciembre de 2017 en URL: <<http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365004>>.
- VERÓN, Eliseo (2004). «Fundaciones» en *La semiosis social. Fragmentos de una teoría discursiva tejido*. Barcelona: Gedisa.

Datos de la autora

Miriam Liset Flores (miriamliset20@gmail.com). Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral UNNE-Conicet (Instituto de Investigaciones en Educación)