

***“Y mi marido me dice, pero si vos sabes el abecedario ya está....si sabes las letras, solo le tenes que poner atención, es importante”.*** Usos y sentidos en torno al conocimiento escolar en Educación de Jóvenes y Adultos.

Autor: Rocío Arrieta

Mesa de Trabajo 8: Educación rural y de jóvenes y adultos

Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades- UNC.

Dirección de correo electrónico: [rocioaz@hotmail.com](mailto:rocioaz@hotmail.com) / [rocioarrieta09@gmail.com](mailto:rocioarrieta09@gmail.com)

En este trabajo se presentan parte de los avances realizados en el marco del proyecto de investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación, titulado: “Los usos sociales del conocimiento escolar en Jóvenes y Adultos de la ciudad de Córdoba”, que tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva socio antropológica, los usos del conocimiento escolar que realizan jóvenes y adultos, alumnos de escuelas de Nivel Primario y Medio. Atendiendo a este objetivo, realizamos observaciones en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) y en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) de la ciudad de Córdoba<sup>1</sup>.

En esta ponencia, recuperamos los aportes de la perspectiva de la Antropología Latinoamericana (Rockwell, 1995; 2009; Edwards, 1995) que nos permiten entender al conocimiento escolar en su existencia social. Es decir un conocimiento que se expresa y materializa en prácticas sociales. Recuperar el conocimiento escolar como práctica social, supone poder comprender los usos como los sentidos que los estudiantes jóvenes y adultos construyen sobre el conocimiento escolar. En este trabajo nos proponemos reconocer y analizar cuáles son y cómo se construyen estos sentidos. A partir del análisis de los registros de campo reconocemos que la familia tiene un lugar preponderante en dicho proceso. Para organizar este trabajo, recuperamos en primer lugar los aportes teóricos desde los que

---

<sup>1</sup> Este proyecto de investigación doctoral es dirigido por la Dra. Lorenzatti M.C. Lugar de Trabajo: Centro de Investigaciones “María Saleme Burnichon” FFyH- UNC.

abordamos los interrogantes planteados, en segundo lugar presentamos la escuela y el grupo de estudiantes con los que trabajamos, posteriormente recuperamos como las relaciones familiares permiten entender los sentidos que los estudiantes otorgan al conocimiento escolar, finalmente y a modo de cierre, esbozamos algunas reflexiones finales.

### ***Conocimiento y escuela en el campo de la EDJA. Algunos aportes teóricos.***

Existen múltiples formas de entender la escuela, tanto como diversas ideas en torno a la relación que los sujetos establecen con la misma y más específicamente con los conocimientos que allí circulan. Para poder comprender cuáles son los usos y sentidos del conocimiento escolar en el campo de la EDJA, recuperamos los aportes de la antropología Latinoamericana (Rockwell, 2009, 1995, 1997, etc) que nos permite comprender la relación entre escuela, conocimiento y clases subalternas en la escala de la cotidianeidad<sup>2</sup>. En este sentido, Schmelkes (2008) sostiene que la investigación centrada en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos desborda lo estrictamente educativo y se inserta en la ardua problemática social que caracteriza a la mayoría de nuestras sociedades latinoamericanas como es la relación entre educación y clases subalternas.

En esta línea de indagación hay consenso en reconocer que la escuela ha sido desde el siglo XIX la forma educativa predominante en gran parte del mundo, dando lugar así a que una buena cantidad de hechos sociales como el desarrollo nacional (asociado además a una idea civilizatoria) y el progreso económico se expliquen a partir del nivel de escolaridad de su población, lo que conllevó además a estigmatizar a aquellos sujetos que no han sido escolarizados. Entre la conjunción de perspectivas teóricas (liberalismo, positivismo) y elementos que posibilitaron esta construcción social de escuela como forma educativa hegemónica, destacamos la construcción de un “saber válido” separado del “saber cotidiano”<sup>3</sup>. (Pineau 1996; 2001). Y se privilegia además, la enseñanza de algunos saberes que son considerados “indisolubles, neutros y previos a cualquier aprendizaje”, como es el

---

<sup>2</sup> El estado, tiende a asegurar el dominio de quienes detentan el poder; por ello establece relaciones con los grupos dominados que los constituyen en subalternos, y tiende a limitar su organización autónoma. Según su conformación histórica el estado genera esas relaciones en diversos espacios sociales. Un lugar privilegiado de encuentro entre el estado y las clases subalternas es la escuela (Rockwell, 1985).

<sup>3</sup> Respecto a la separación del saber escolar de “lo mundano”; Pineau (1996, 2001) sostiene que se deba a la matriz eclesiástica de la institución escolar que la define al igual que el monasterio en un espacio cerrado, que se separa de lo mundano y permite conservar el saber válido.

caso de los llamados saberes elementales: lectura, escritura y cálculo. La escritura, asociada a un valor de civilización y progreso, se impuso además como la forma para la transmisión y apropiación de los conocimientos escolares (Chartier, 2004, Rockwell, 1982). De modo tal que la escuela se constituye en un ámbito privilegiado para apropiarse del saber legitimado socialmente, particularmente para acceder a las formas “correctas” de escritura.

Recuperamos particularmente la noción de “apropiación” en tanto proceso social que ponen en tensión las trayectorias, los conocimientos y los distintos modos que los sujetos tienen de vivenciar la escuela. En este trabajo, nos centramos particularmente en el análisis de los procesos de apropiación, que ofrecen herramientas para problematizar las acciones de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles— en este caso de los conocimientos que la escuela ofrece— y analizar los usos y sentidos que adquieren para los sujetos. Es decir que toma relevancia lo que los sujetos “hacen” con la escuela (Czarny, 2008)

### **Presentación del grupo:**

A partir de este posicionamiento teórico, optamos por la perspectiva etnográfica para aproximarnos a la problemática planteada. Atendiendo a ello —y tal como lo explicitamos al comienzo del trabajo— desarrollamos trabajo de campo en dos escuelas de la modalidad. Para esta ponencia nos centraremos en el análisis de registros etnográficos realizados durante los años 2015 y 2016 en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) de nivel primario de la ciudad de Córdoba<sup>4</sup> y en otros espacios sociales donde acompañamos a los estudiantes. Durante el año 2015, desarrolle un trabajo de campo intensivo por lo que asistí a la escuela una o dos veces por semana; desarrollé observaciones de clase como de otras actividades escolares en donde el grupo de estudiantes participó -actos escolares, talleres, etc- además observé otros momentos en la escuela como el ingreso al centro educativo, las esperas en el aula o pasillo hasta comenzar la clase. Durante este período construí un vínculo amistoso con el grupo, a veces me solicitaron ayuda en la tarea, me mostraron sus carpetas, y me invitaron a participar de los momentos de la merienda al finalizar la clase etc. Esta cercanía

---

<sup>4</sup> En la ciudad de Córdoba para el nivel primario hay tres tipos de centros educativos de la modalidad: Escuelas Nocturnas y CENPAS (Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos) dependientes de la gestión provincial y CEJA (Centro Educativo de Jóvenes y Adultos) dependientes de la gestión municipal. Tanto los CENPAS como los CEJAS, organizativamente se sostienen con un solo docente, quien está a cargo de todos los ciclos y las distintas tareas administrativas.

me permitió poder acompañar a algunos estudiantes del grupo a otros espacios fuera de la escuela: a la mutual a hacer trámites, al hospital, al dispensario y al centro vecinal del barrio, a la feria del libro, etc.

El grupo de estudiantes que observamos está conformado por dos hombres y ocho mujeres que asisten regularmente a la institución; sus edades oscilan entre los 18 y 55 años. Todos tienen actualmente trabajos informales, y las mujeres son madres de familias numerosas y viven con sus parejas. Del total del grupo siete de ellos comparten alguna filiación familiar –los dos hombres del grupo son hermanos, de las mujeres hay dos grupos de hermanas: Lorena y Marta y por otro lado: Alicia, Corina y Eda<sup>5</sup>. Esta conformación del grupo, supone una forma particular de permanecer en la escuela, sostenida fuertemente por los vínculos familiares y que comprende en principio un “compartir” la escuela de adultos. Entendemos por familia “al conjunto de relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común se construyen cotidianamente para la producción y reproducción de variadas funciones tendientes a las satisfacciones de necesidades materiales y simbólicas” (Achilli, 227:2010)<sup>6</sup>. Entendemos que para este grupo de estudiantes tanto la permanencia y sostenimiento de la escolaridad, así como las significaciones dadas a los conocimientos escolares están atravesados por relaciones familiares.

Reconocemos que el apoyo familiar es fundamental para sostener la escolaridad en momentos de dificultades personales, así como en los períodos en que la peligrosidad del barrio se agudiza<sup>7</sup> o incluso a la hora de traer los materiales que se requieren para las distintas clases. Además se organizan para preparar y/o traer juntos alguna comida para conmemorar fechas especiales en la escuela –día del estudiante, día del maestro, cumpleaños, entre otros– o para vender las artesanías hechas en la escuela y/o armar rifas para recaudar fondos y garantizar la posibilidad de continuar en la escuela. Esta multiplicidad de acciones que involucrar vínculos familiares permite garantizar la

---

<sup>5</sup> Los nombres de los estudiantes son ficticios a los fines de resguardar su privacidad.

<sup>6</sup> Las relaciones que analizamos en este trabajo están centradas en el parentesco lo que comprende relaciones de consanguinidad como de afinidad u originadas en el matrimonio

<sup>7</sup> Los estudiantes del CEJA viven en las dos villas próximas a la escuela y hay períodos en que la conflictividad y violencia (que supone el uso de armas) en el barrio se profundiza. En estos momentos –las mujeres especialmente– tienen temor a realizar solas el recorrido de su casa a la escuela.

permanencia y sostenimiento escolar en el marco de las difíciles condiciones de vida de los estudiantes.

Es de destacarse también la ayuda y a las valoraciones que tiene para la familia la apropiación de ciertos conocimientos, particularmente a la posibilidad de *“aprender a leer y escribir”*. En numerosas ocasiones el grupo da cuenta de estas valoraciones positivas asignadas a lectura y escritura, lo que se traduce en el estímulo y ayuda de esposo e hijos para que se apropien de este saber. Silvia, una de las estudiantes del grupo, da cuenta del impulso de su marido y su hija para que ella aprenda a leer y escribir. Silvia nos cuenta que su marido le dice *“pero vos te tenés que concentrar y es que a mi me gusta la charla (...) Yo me sé las letras, pero no las puedo poner juntar. Y mi marido me dice, pero si vos sabes el abecedario ya esta....si sabes las letras, solo le tenes que poner atención, es importante”* (Registro 2 de julio de 2015). Silvia además cuenta que su hija la ayuda a hacer los deberes, *“así aprendo a leer bien....y eia’ me dice que cuando sepa leer voy a poder mandar mensajes en el celular y gastar menos”* (Registro 2 de julio de 2015). A Eda su hija (que va al secundario), también la ayuda con las tareas escolares y comparte con ella los libros que le dan en su escuela para que *“practique leer”*. A su vez, estos libros Eda los lleva a la clase para que todo el grupo pueda usarlos.

En estas líneas podemos reconocer que se comparte no solo el estar en la escuela, sino que los vínculos con el conocimiento escolar están mediados, entre otras cosas, por sentidos y significaciones dados por los otros de la familia: hermanos, parejas, hijos, etc.

***“siempre que hay que hacer estas cosas de papeles las hago yo o lo acompaño yo...” La escritura escolar, un conocimiento que se comparte.***

La lectura y la escritura se constituyen en un conocimiento valorado tanto familiarmente como por el grupo de estudiantes que asiste al CEJA. Esta valoración no solo se entiende en el marco del contexto escolar dónde la escritura es un conocimiento clave para la permanencia y acceso a otros saberes, sino porque es un conocimiento requerido y valorado socialmente, estigmatizando a aquellos que no se han apropiado del mismo. Retomamos aquí, la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street, 2005, Kalman 2004, Lorenzatti, 2011; Zavala 2002, entre otros) que entienden a la escritura como una práctica social situada en un tiempo y contexto determinados y enmarcada en relaciones

sociales y de poder. En tanto práctica, la escritura supone actividades, acciones, usos y propósitos particulares es decir que “la literacidad no constituye un bien en si mismo sino una práctica social que está inserta en nuestro hábitus cotidiano y, por consiguiente, no es la tecnología sino las prácticas sociales y culturales relacionadas con ellas las que pueden beneficiar o poner en desventaja al usuario” (Zavala, 2002:97)

Para este grupo de estudiantes saber leer y escribir se vincula principalmente a la posibilidad de cumplir las demandas requeridas en distintas instituciones públicas, vinculadas a la burocracia estatal como a los ámbitos de salud. En numerosas ocasiones quienes asisten al CEJA, son quienes hacen –o acompañan a hacer– los trámites a sus familiares que no saben leer y escribir. De este modo, José uno de los estudiantes que está aprendiendo a escribir, tiene como actividad en la escuela “escribir su nombre completo”, una vez que finaliza con esta actividad. Le solicita a la docente que le escriba el nombre de su hermano en un “*cartoncito para poder practicar*”. José aclara que necesita “practicar” el nombre de su hermano, porque tiene que acompañarlo a retirar su Documento Nacional de Identidad actualizado para poder votar y “*por ay me piden escribir algo*” (Registro Julio 2015). José es el único de los tres hermanos que aprendió a leer y escribir. Su hermano comenzó la escuela pero los horarios de su trabajo de albañil no le permitieron continuar.

Esto supone, una organización familiar que depende, en parte, de quien va a la escuela y sabe leer y escribir. Recuperamos el caso de Eda que vive con su marido y su hija adolescente, y sostiene que es ella la que se encarga de hacer trámites en la casa, en tanto “*él (por su marido) no sabe leer....entonces siempre que hay que hacer estas cosas de papeles las hago yo o lo acompaño yo...siempre, siempre, él no va solo*” (Registro acompañamiento 26 de Noviembre de 2015). No es casual que la tarea de “hacer trámites” sea cumplida por Eda, en tanto es una tarea que implican una multiplicidad de acciones que involucran la lectura y la escritura.

Acompañamos a Eda a hacer uno de los trámites para su marido: confirmar y autorizar análisis en la Obra Social de la Construcción. Para hacer este trámite Eda fue a la mutual con varias órdenes puestas en una bolsa de naylor, cuando fue su turno, seleccionó las que el secretario le iba solicitando, escribió su número de documento y su nombre y apellido y firmó un bono de pago por las recetas, luego pidió un papel y anotó la dirección de la clínica dónde la derivaron para hacerse algunos de los estudios que autorizaron. El

secretario finalmente le indica que debe volver en diez días hábiles para retirar el resto de las órdenes. Eda hace algunos cálculos mentales, y cuenta con la mano y en voz baja qué día debe volver y me lo dice. En varias ocasiones veo que Eda hace el mismo cálculo para dar cuenta del día en que debe cumplir alguna obligación o desarrollar alguna actividad de ella o de su marido. Para recordarlo Eda me dice *“cuando llego a mi casa lo anoto en un papel y los pego en la heladera y así me voy fijando y me acuerdo yo anoto el día y no me olvido, porque me lo pongo en la heladera...siempre hago así yo con los papelitos...siempre (...) Los pongo todos juntos ahí”* (Registro acompañamiento 26 de noviembre de 2015). Yo insisto para que Eda utilice el calendario y le pregunto si le gustaría una agenda para anotar, y contesta que no, que ella *“anota en papelitos”* y que es el modo que ella encuentra para organizarse en su casa.

Además de estas prácticas vinculadas a tramitar con asuntos burocráticos y estatales que exigen y demandan la escritura, hay otras prácticas vinculadas al cuidado del otro que suponen el manejo del código escrito. Así, Corina (hermana de Eda y estudiante del CEJA), me cuenta que ella o Eda son quienes cuidan a los familiares enfermos *“porque sabemos leer, entonces siempre nos avisan, porque así te dan lo que hay que toma y leer las recetas y todo eso que te da la doctora (...) porque si no puedes hacer cualquier cosa y es peligroso”* (Registro charla informal en la escuela 5 de Julio de 2016).

En las situaciones descriptas es posible advertir cómo el conocimiento de la lectura y escritura se pone en juego con distintos usos y propósitos en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana por donde los estudiantes transitan (vinculados principalmente a instituciones públicas). Queremos señalar además, que el uso de este conocimiento implica no solo cumplir con demandas institucionales, sino con la ayuda de un “otro” vinculado por relaciones familiares, esta ayuda supone desde la concreción de un trámite hasta el cuidado de alguien enfermo. Esto significa además una organización familiar particular de acuerdo a quienes se han apropiado de este saber e influye en las “relaciones sociales” que se construyen al interior del ámbito familiar. Es decir, que la lectura y escritura, atraviesa las “relaciones domésticas” en las que “adquieren relevancia desde las inserciones laborales de sus miembros, el peso de tales inserciones en las condiciones generales de la familia, la división del trabajo doméstico, la distribución del poder y/o autoridad intrafamiliar, hasta el

conjunto de valores y significaciones que construyen los sujetos que hacen a la vida doméstica”. (Achilli, 227:2010)

### **Algunas reflexiones finales:**

A partir del análisis de los fragmentos de “charlas informales”, de los registros de observaciones aquí expuestos y de la perspectiva teórica desarrollada nos propusimos reconocer qué hacen los estudiantes jóvenes y adultos con los recursos culturales que son apropiados en el ámbito escolar. El acercamiento a sus prácticas cotidianas nos permitió reconocer, al decir de Heller (1997), cómo “en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas los sujetos aprender a ante todo a “usar” las cosas”. En este sentido, reconocer los procesos de apropiación en el ámbito escolar, nos permitió entender el carácter activo e inventivo de los sujetos ante aquello que se impone, sin desconocer las condiciones concretas de posibilidad en la que se desarrollan sus prácticas.

De este modo, pudimos reconocer cómo el conocimiento es “objetivado en las relaciones y prácticas cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir” (Edwards 1995:146) y advertir el carácter eminentemente social del conocimiento escolar en general y de la escritura en particular, asumiendo las múltiples dimensiones que contiene en tanto es un conocimiento construido socialmente.

En este estudio, este conocimiento se construye a partir de las múltiples relaciones sociales que constituyen las prácticas de los estudiantes es decir, no solo por lo que la escuela ofrece y transmite, sino por las valoraciones y significados construidos en sus vínculos familiares. Finalmente, queremos señalar la trascendencia que tiene para los estudiantes la posibilidad de compartir con un “otro”, que se contraponen a los discursos muchas veces sedimentados en el ámbito escolar, que suponen solamente un conocimiento para el “progreso” individual. En este sentido es posible advertir, parafraseando a Rockwell (1985) cómo la presencia de las clases subalternas en la escuela, posibilita la rearticulación de conocimientos desde concepciones sociales distintas a la estatal.

### **Bibliografía:**

- Achilli, E (2010) *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde editor. Argentina.
- Czarny, G (2008) *Pasar por la Escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. Universidad Pedagógico Nacional. México.
- Edwards, V (1995) "Las formas del conocimiento en el aula" en Rockwell y otros (comp) *La Escuela Cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985) "Escuelas y clases subalternas". En Rockwell, Elsie (comp.) *Educación y clases populares en América Latina*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Estudios Avanzado del i.p.n. México
- Heller, A. (1997) *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.
- Kalman J (2003) "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidiano de lectura y escritura" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol VIII, Núm.17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México.
- \_\_\_\_\_ (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI. México.
- Lorenzatti, M.C (2011) (comp) *Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos*. Vaca Narvaja Editor. Córdoba. ISBN 9875301061
- Pineua, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" en Cucuzza (comp.) *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila. Bs. As.
- \_\_\_\_\_ (2001) "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'" en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Bs. As.
- Rockwell, E (1995) "De Huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela" en Rockwell E (Coord) *La Escuela Cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1997) "La dinámica cultural en la escuela." En Alvarez, A.: *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Infancia y Aprendizaje. Madrid
- \_\_\_\_\_ (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Pomares. España.
- \_\_\_\_\_ (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina. Paidós Educador
- Schmelkes, Silvia (2008) *La Educación de Adultos y las cuestiones sociales*. Antología. Tomo II. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). México.
- Street, B. (1993) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press. New York.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima.

