

ARTICULACIONES ESTRATÉGICAS EN COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN PARA LEER ALAS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA (2003-2015)

STRATEGIC ARTICULATIONS IN COMMUNICATION / EDUCATION TO SEE INCLUSIVE PUBLIC POLICIES IN ARGENTINE INCLUSIVE PUBLIC POLICIES IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS IN ARGENTINA (2003-2015)

ARTICULAÇÕES ESTRATÉGICAS EM COMUNICAÇÃO / EDUCAÇÃO PARA LER POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS NA ARGENTINA (2003- 2015)

Paula Morabes

■ Investigadora Cat. II. Directora del Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. FPyCS- Universidad Nacional de La Plata. Profesora Titular Ordinaria Investigación en Comunicación y Educación y en los cursos de "Metodología de la Investigación", Maestría en Derechos Humanos y Maestría en Comunicación y Educación, UNLP-

■ E-mail: pmorabes@gmail.com y comedi@perio.unlp.edu.ar

Darío Gabriel Martínez

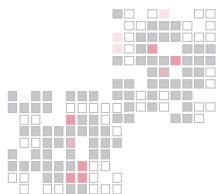
■ Becario Posdoctoral Conicet. Dr. en Comunicación. Investigador Cat. IV. Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. FPyCS-Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario.

■ E-mail: dariogmartinez@gmail.com

Vanina Vissani

■ Becaria de Posgrado (Doctoranda en Comunicación). Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso. Auxiliar Docente Diplomada.

■ E-mail: vanivissani@gmail.com



RESUMEN

El paradigma de los DDHH en Argentina se constituyó como un eje de la articulación estratégica de las políticas públicas de inclusión educativa en el periodo 2003/2015. La perspectiva de producción de conocimientos desde comunicación/educación encontró en dicho paradigma y su incidencia en las políticas públicas un anclaje estratégico para su desarrollo. Una de las articulaciones o conexiones nodales de dicho paradigma son las políticas públicas de inclusión educativas de jóvenes y adultos. En este artículo se presentan algunas coordenadas teóricas respecto del campo de Comunicación/Educación como clave de lectura del mencionado proceso. Esto se realiza en el marco de una sistematización documental de las políticas públicas que atañen a la educación de jóvenes y adultos en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires en particular.

PALABRAS CLAVES: COMUNICACIÓN; EDUCACIÓN; POLÍTICAS PÚBLICAS; DERECHOS HUMANOS.

ABSTRACT

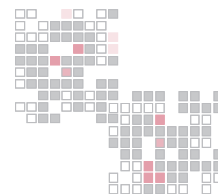
This work is part of the project “Emerging issues and lines of research on Communication/ Education”. It will attempt to explore some public policies for youth and adult education in the context of education policies under the human rights paradigm. This is a brief tour that provides context, in similarity with the logic of State intervention and movements that enable/block the transformation of certain cultural practices. Public policies should be addressed in a communicational key, as a territory of dispute over the meaning of questioning the hegemonic articulations.

KEYWORDS: COMMUNICATION; EDUCATION; PUBLIC POLICIES; HUMAN RIGHTS; ADULT EDUCATION.

RESUMO

Este trabalho faz parte do projeto “Questões e linhas de pesquisa emergente em Comunicação/Educação”. O conteúdo tenta explorar algumas políticas públicas para a educação de jovens e adultos no contexto das políticas de educação sob o paradigma dos Direitos Humanos. Este é um breve resgate que contextualiza, de forma semelhante com a lógica de intervenção do Estado e os movimentos que permitem/bloqueiam a transformação de certas práticas culturais. As políticas públicas devem ser abordadas com o viés comunicacional, como um território de disputa sobre o significado de questionar as articulações hegemônicas.

PALAVRAS-CHAVE: COMUNICAÇÃO; EDUCAÇÃO; POLÍTICAS PÚBLICAS; DIREITOS HUMANOS.



1. Presentación

El trabajo que presentamos forma parte de la investigación realizada en el marco del proyecto “Líneas de investigación y problemáticas emergentes en Comunicación/Educación”¹, realizado en el Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso (Comedi)² de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Uno de los objetivos específicos del proyecto consistió en establecer algunas coordenadas teóricas que nos permitan pensar el campo de comunicación/educación. Precisar sus características y particularidades en términos teóricos y conceptuales a fin de poder abordar el segundo de los objetivos establecidos: reconocer y caracterizar las problemáticas en comunicación /educación emergentes en instituciones educativas a partir de la implementación de las reformas legislativas y políticas de Estado en el periodo 2003-2015. Entre las conclusiones que se visibilizan marcadamente en dicho proyecto es el modo en que el paradigma de los DDHH en Argentina se constituyó como un eje de la articulación estratégica de las políticas públicas de inclusión educativa³ en dicho periodo (Morabes, 2015). Aquí se intentará presentar algunas coordenadas teóricas respecto del campo en función de lo trabajado en dichos proyectos e identificar - mediante el relevamiento documental de la legislación y los programas de las políticas públicas de inclusión educativa que atañen a la educación de jóvenes y adultos⁴ - los marcos y parámetros de lo que entendemos como una redefinición - en tanto mapa estratégico - bajo el paradigma de los DDHH. Discutir en torno de las políticas públicas y las prácticas emergentes

1 Directora: Paula Morabes. Coordinador: Darío Martínez

2 Directora: Paula Morabes

3 A partir de esta conclusión nos encontramos desarrollando el Proyecto de Investigación “Articulaciones estratégicas en Comunicación/Educación: Campo académico, memorias y ámbitos educativos”. Autora y Directora: Paula Morabes, Darío Martínez y Equipo.

4 En Argentina y en la Provincia de Buenos Aires.

da cuenta de la conflictividad cultural que atraviesan los ámbitos educativos institucionales. Esto último también debe ser comprendido en clave comunicacional: la política pública debe ser atendida como un territorio en disputa por la significación y como una ocasión para cuestionar las articulaciones hegemónicas. Idéntica operación debe realizarse en clave educativa: la política pública se constituye como un basamento para la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado.

2. Coordenadas teóricas

Desde hace más de quince años nos ubicamos en una línea que piensa a la Comunicación/Educación (Huergo, Schmucler) como un campo estratégico tratando de aportar a las reflexiones y producir articulaciones entre la dinámica propia de la investigación, el campo académico, las políticas públicas, las intervenciones educativas y la construcción/apropiación social del conocimiento.

En este sentido, nuestra posición respecto de cómo pensamos al campo de conocimientos en Comunicación/Educación - en tanto campo estratégico- implica, al menos dos aspectos a considerar que el campo (tanto en sus implicancias como en sus limitaciones) está definido en y por los objetos de conocimiento que se construyen a la luz de sus aportes; y que sus límites (o fronteras) son lo suficientemente claros como para contener un determinado tipo de temáticas, áreas conceptuales, abordajes metodológicos, a la vez que lo suficientemente laxos como para dejarse redefinir en la relación de esos objetos de conocimiento - que le dan forma y contenido - con los diversos actores sociales, políticos e institucionales en los que anclan las problemáticas del campo.

En principio consideramos la definición de campo siguiendo a Pierre Bourdieu (1983) de comunicación y educación como espacio no-homogéneo, en el que es posible demarcar áreas visibles - aquellas de trabajos con medios masivos

y nuevas tecnologías– y otras más intangibles –la comunicación como transversalidad que recorre a las distintas prácticas sociales–. No obstante, podemos ver que se trata de un “territorio” (Barbero, J.M., Quiroz, M.T. (1993) y Huergo J.1999) desordenado aún y al que es posible recorrer por algunas trayectorias demarcadas –tradiciones y representaciones hegemónicas– pero que al mismo tiempo se hace necesario “atravesar” por recorridos menos establecidos (Huergo, J.; 2000: 24). Se considera a la relación Comunicación/Educación en tanto articulación transdisciplinar construida a partir de mirar las problemáticas del campo (Da Porta, 2004). Thomas Khun, al plantear la relación de lo externo en la producción de conocimiento interno, es quien en el contexto histórico marca una ruptura en la línea conceptual de Robert Merton y su concepción de regulación autónoma de la comunidad científica en su búsqueda de la verdad. Sin embargo, será Bourdieu quien en este terreno con su concepto de “campo” (Bourdieu, 1983) ingrese definitivamente a las teorías sociales del conflicto en los estudios sociales de la ciencia. Aun así, la noción de “campo científico” no deja de presentar algunas limitaciones para pensar la producción de conocimientos en el espacio que nos ocupa. Un cierto economicismo determinista en el planteo deja fuera la posibilidad de analizar otro tipo de relaciones históricamente presentes en el territorio de Comunicación/Educación, no regidas por la lógica de la acumulación necesariamente. Por esto asumimos como parte de nuestros antecedentes los trabajos y las observaciones que respecto al concepto de campo y particularmente de capital simbólico en su relación a la producción de conocimiento científico ha realizado la epistemóloga Knorr Cetina. Quien, aunque asume la perspectiva de Bourdieu, busca ampliar la racionalidad mercantil que entiende que está presente como principal lógica en el planteo del autor. Cetina propone, entonces, la existencia de un espacio de “arenas transestémicas” de acción para dar

cuenta tanto de las relaciones de recursos –no necesariamente de conflicto sino también de cooperación– entre los científicos como de las relaciones de los científicos con otros actores sociales (Kreimer, 1994). Y, esto es particularmente lo que nos interesa para considerar y analizar las relaciones entre investigación, intervención y políticas públicas como uno de los núcleos problemáticos y estratégicos en comunicación/educación.

Así “las variables de tipo cognitivo interactúan con las variables de tipo social, puesto que las arenas transestémicas son más amplias que el concepto de campo (ya que involucran a otros actores) y más estrechas (puesto que consideran también el proceso de producción de conocimiento en sus prácticas cotidianas)” (Kreimer, 1994). En lo que entendemos una mirada teórica consistente con dicha posición epistemológica ubicamos nuestro trabajo en la línea de los estudios desde la comunicación/cultura (Martín-Barbero, 2003; Schmucler, 1997), asumiendo un recorrido crítico de los “estudios culturales” (Grossberg, 2012; Hall, 1998; Restrepo, 2012). Dado que el vínculo entre comunicación y educación ha sido y puede ser analizado de diversos modos (Huergo & Fernández, 2000) pensamos asumiendo la noción de articulación en Laclau (Laclau & Mouffe, 1986) que el campo de Comunicación/Educación adquiere espesor y especificidad si lo analizamos como una articulación transdisciplinar. (Morabes, 2006).

Sostenemos una perspectiva de los estudios culturales, en cuanto pretendemos comprender el espesor de las transformaciones de las prácticas, las instituciones y las formas culturales, relacionándolas con los cambios sociopolíticos; atendiendo a no incurrir en los errores de las perspectivas culturalistas pero recuperando la potencia crítica de los estudios culturales. Es esta perspectiva la que nos abre la posibilidad de pensar las problemáticas y las investigaciones en comunicación y educación en torno a algunas articulaciones que delimitan el territorio



de comunicación y educación. Así, el modo en que pensamos, lo educativo como un modo de lo cultural, incluye a las desigualdades en el acceso, en términos de relaciones de poder entre clases sociales, las desigualdades y exclusiones de los y las jóvenes en los espacios escolares, las estigmatizaciones, considerando tanto sus relaciones asimétricas con el mundo “adulto” como las desigualdades de género. Buscamos entonces, comprender y atender a la tensión desigualdad/diferencia desde el campo de Comunicación/Educación (Morabes, 2015).

Lo comunicacional, mediático o no, se sitúa desde este lugar inscripto claramente en los procesos de significación de la cultura. El propósito general es articular lo cultural con lo político o capturar el sentido cultural de lo político y el sentido político de la cultura, comprendiendo entonces a la cultura como terreno de lucha por la hegemonía. Ahora esos intentos articularios no son universales, sino que se hallan determinados históricamente y producen formas de conocimientos modestas (Morley, 1996) y es impropio considerarlos como universales.

Existen coincidencias que radican en la imposibilidad de hallar una definición unívoca de los estudios culturales (Altamirano, 2008; Payne, 2008; Szurmuk & Mckee Irwin, 2009). Como una suerte de punto de irradiación de un intento de definir a los estudios culturales se mantiene, con numerosos matices y variantes, la presentada por Raymond Williams (2003) donde afirmaba que son “el estudio de la naturaleza de las relaciones entre los elementos que conforman un estilo de vida en su totalidad [y que se trata del] intento de descubrir la naturaleza de la organización que constituye el complejo de esas relaciones”. La politicidad de la cultura en clave de hegemonía es uno de los fundamentos epistemológicos de los estudios culturales.

Entendemos que la articulación de producción de conocimientos, intervención y sentido polí-

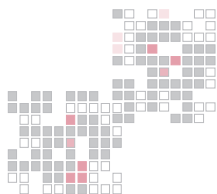
tico, que se aúna con el carácter prospectivo de la acción educativa, es uno de los aspectos que se consolidan en comunicación/educación (Da Porta, 2004). Así en Argentina, en los años 2010-2015, las prácticas y las problemáticas del campo académico de Comunicación/Educación se concentraron en las políticas públicas con postulados de inclusión educativa, así como en las tensiones y movimientos que se generaron en las instituciones educativas y sus actores.

3. Articulaciones estratégicas en Comunicación/Educación

Asumimos –en la línea que Wallerstein (1996) propone– que los procesos de consolidación de los campos de conocimiento (ya sea que los consideremos disciplinares, interdisciplinares o transdisciplinares) obedecen antes que o no sólo a “evoluciones” teóricas sino a procesos y grados de institucionalización, que nos permiten dar cuenta del alcance social y político de un modo –comunicación/educación en este caso– de construcción de un área de conocimiento. En tanto comprendemos a las políticas públicas como un lugar en el cual –y a partir del cual– podemos leer producción de sentidos –comunicación– y modos específicos de formación de sujetos y subjetividades –educación– así como tensiones y antagonismos involucrados en los contextos histórico-políticos.

3.1. Políticas públicas y derechos humanos

En el recorrido de la investigación realizada emergió con fuerza el modo en que los Derechos Humanos en Argentina –en tanto formación cultural (Williams, 1977; 2009)– se constituyen en un aspecto clave para trabajar comunicación/educación en las ciudades políticas educativas, al articularse como valor transversal en las políticas públicas en su conjunto. Las perspectivas críticas en comunicación/educación que habían sido excluidas del proceso de tradición selectiva en la



educación se articularon en Argentina promediando la primera década y entrada la segunda del S.XXI (2003/2015) a las políticas públicas y programas que asumen la dimensión de la inclusión educativa a partir del paradigma de los DDHH al considerar a la educación y a la comunicación como derechos inalienables de la condición humana. Entendemos además que dicha articulación es transversal y constituye una formación cultural (Williams, R. 1977; 2009).

Desde el año 2003, el Estado en Argentina – junto con la anulación de las leyes que impedían juzgar a los responsables del terrorismo de Estado (1976-1983)– impulsó políticas públicas de inclusión y de ampliación de derechos desde un enfoque transversal de los derechos humanos a partir de diversas leyes y programas que desde distintos aspectos buscaron involucrar a la mayoría de la población. En particular, a aquellos sectores de la población más vulnerables o excluidos durante la etapa neoliberal de la década del 90 (Morabes, 2015).

Numerosas leyes y políticas públicas –entre otras, la Asignación Universal por Hijo (decreto 1602/09) para cuya percepción es condición cumplir con la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley Nacional N° 26.618 de 2010), la Ley de Identidad de Género (Ley N°26743 de 2012)–se sancionaron a efectos que desde la normativa legal se comenzara a reponer derechos a actores sociales excluidos económica, social y culturalmente.⁵ Estas normativas atravesaron a las políticas educativas y a sus instituciones en particular porque la Ley de Educación Nacional asume a los derechos humanos como finalidad educativa.

La Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06)–

5 Otra de las líneas trabajadas en el proyecto de investigación aborda a las políticas públicas y las problemáticas emergentes en Comunicación/Educación a partir de la sanción de la Ley 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral – LESI- y de la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI) en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

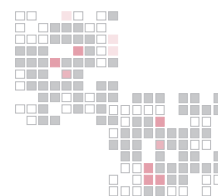
además de establecer la educación como un Derecho que debe ser garantizado por el Estado, modificando su concepción como “servicio” vigente desde la ley aprobada en 1994– sanciona la obligatoriedad de la Enseñanza Secundaria⁶. Entre sus objetivos establecidos se cuentan los de “brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos”. Y explicita “esto implica que el marco jurídico vigente supone que la escuela tiene un rol fundamental en la educación en y para los derechos humanos (EDH)”. En esta línea se establece que el Estado debe “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

3.1.1. Las políticas públicas de inclusión educativa de jóvenes y adultos

Es en esta línea que asume al paradigma de los Derechos Humanos que las políticas públicas de educación en jóvenes y adultos emergen como otro de los puntos nodales de la articulación estratégica del campo a abordar en nuestra investigación.

Se trata de uno de los puntos nodales de *conexión* (R.Williams1977; 2009) en los que opera la *tradición selectiva* en la educación (Puiggrós, 1990) en tanto proceso cultural masivo. Es por esto que entendemos que identificar y relevar esos puntos en los documentos de las políticas públicas se vuelve necesario para leer esta articulación estratégica en Comunicación/Educación entendida - como lo hemos expresado - en tanto proceso de articulación entre producción de sentidos y significados y formación de sujetos y subjetividades. Si, como afirma Michell De Certau, la estrategia es la que define el mapa, diseña el es-

6 Estableciendo al Estado Nacional y provincial como garante de ese Derecho.



cenario a partir del cual se habilitan algunas tácticas y deshabilitan otras, configurar el mapa que las políticas públicas educativas definen resulta fundamental al momento de conocer los *puntos nodales de conexión* (R. Williams 1977; 2009) que desde la configuración de las políticas públicas estarían desafiando la lógica meritocrática como validación de acceso a un derecho humano. Tensionando de este modo aspectos de la *tradición selectiva* en educación. Al tiempo que su análisis nos posibilita visualizar el modo y los alcances del paradigma de la educación como Derecho Humano.

4- Estrategia metodológica y métodos:

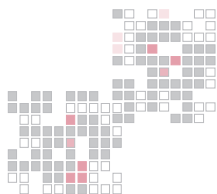
En cuanto al programa epistemológico general asumimos los aportes que desde las denominadas metodologías horizontales en ciencias sociales pueden recuperarse para la investigación desde la perspectiva de comunicación/educación en general y en nuestro proyecto en particular. Dado que postulan el carácter colectivo de la producción del saber y asumen junto con Bourdieu (1997:15) que “los conflictos epistemológicos, son siempre, inseparablemente conflictos políticos” (Bourdieu 1997:15 en Sara Corona y Olaf Kaltmeier, 2012) mirada que consideramos pertinente a los objetivos planteados.

Las elecciones de los procedimientos metodológicos de la investigación se fundan en la adopción de un programa epistemológico que antes que explicar causalidades, pretende relevar y comprender significaciones, valoraciones y sentidos, considerando al espacio social y los actores inmersos en tramas simbólicas que son consideradas verdaderas “urdimbres” (cf. Geertz, 1992).

La investigación mayor - de la cual abordamos en este artículo uno de sus objetivos específicos el de identificar el mapa de las políticas públicas inclusivas en educación de jóvenes y adultos que dan sentido a una de las articulaciones estratégicas en comunicación/educación - se llevó a cabo en 10 instituciones educativas de educación pública de la ciudad de La Plata⁷, Provincia de Buenos Aires. En función de las problemáticas emergentes en comunicación/educación identificadas se fue construyendo el mapa de las políticas públicas de inclusión educativa que les daba contexto normativo e histórico-político. A partir de allí se trabajó en el análisis documental de las normativas.

Las principales decisiones metodológicas para este objetivo y dadas las características de la investigación se tuvieron en consideración: - la amplitud y escasa delimitación de un campo/territorio en conformación como el de Comunicación y Educación que dificultan un relevamiento cuantitativo y dado el tipo de interrogante que nos formulamos se optó por una estrategia cualitativa. Asimismo las problemáticas pudieron ser analizadas a partir de una clasificación previamente establecida en función de alguna grilla absolutamente cerrada o bien en el extremo opuesto “abrir” a una definición total por parte de los actores del campo. Si bien la presente investigación posee algunas hipótesis consideramos importante no “forzar” las posibles visiones con una clasificación cerrada en un campo por demás abierto por lo que se trabajó a partir de una estrategia de “muestreo teórico” (Glesser y Strauss, Cap.III) a fin de considerar previamente ciertas perspecti-

⁷ Se trata de instituciones de enseñanza de nivel medio y de la modalidad de jóvenes y adultos. Las edades de los alumnos con los que se trabajó estuvieron entre los 16 y 20 años. Cabe señalar que, como equipo junto a otros colegas y Centro de Investigación en Comunicación, Educación y Discurso, FPyCS, Universidad Nacional de La Plata, desarrollamos un trabajo permanente de investigación, formación y extensión desde hace más de diez años con instituciones educativas de la ciudad.

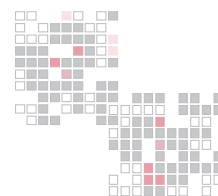


vas que creemos vigentes como un núcleo mínimo que oriente nuestro trabajo pero prestando especial atención a los datos que se originaron en el campo material a fin de no perder de vista que es aquello que efectivamente los actores reconocen desde sus propias configuraciones y tramas subjetivas. Como señalan Glesser y Strauss, la investigación puede iniciarse a partir de “un sistema parcial de conceptos “locales” designando unas pocas características principales de la estructura y procesos en las situaciones que se estudiará” (Glesser y Strauss, Cap. III). Trabajamos a partir de una combinación de “muestreo teórico” con “teoría fundada”. Metodológicamente, esta línea intenta construir inductivamente teoría a través del análisis cualitativo de datos. Este modo de análisis es el elaborado por Glaser y Strauss y conocido como “método de teoría basado en los datos” (grounded theory). Una teoría construida desde los datos derivada inductivamente a partir del estudio de los fenómenos que ella representa. “Por lo tanto, recolección de datos, análisis y teoría están en una relación recíproca con cada uno de los otros. Uno no comienza con una teoría y luego la prueba. Más bien uno comienza con un área de estudio y permite emerger lo que es relevante para esa área”. (Strauss y Corbin, 1991).

Se asumió así una estrategia metodológica de “abordaje múltiple” del campo material considerando los diferentes niveles de análisis y tipos de información que permite acorde con la perspectiva teórica del proyecto “atravesar” el “territorio” de las problemáticas emergentes en Comunicación y Educación. Esta perspectiva, implica en el trabajo de investigación considerar las tradiciones, trayectorias y representaciones hegemónicas pero al mismo tiempo recuperar los recorridos no-hegemónicos situados en los márgenes del territorio. Aquellos lugares, en donde es posible visualizar los “frentes culturales” (J. González, 1996) y poder relevar aquellos sentidos no-hegemónicos en el vínculo de la comunicación/educación.

Síntesis del esquema metodológico:

- *Problema/ Pregunta:* ¿Cuáles son las problemáticas emergentes en comunicación / educación en las instituciones educativas a partir de la implementación de políticas públicas de inclusión educativa? ¿Cuáles son los puntos nodales de conexión que las articulan con el paradigma de los DDHH?
- *Campo Material/Corpus:* Registros escritos de observaciones y entrevistas a docentes y alumnos de 10 instituciones educativas públicas. Un total de 300 alumnos y 15 docentes. Producciones audiovisuales realizadas por alumnos de las instituciones educativas en el marco de Talleres en Comunicación/ Educación. Documentos de las políticas públicas de inclusión social que impactan sobre lo educativo y entrevistas a referentes, informantes claves, de Comunicación/ Educación en Argentina y en provincia de Buenos Aires específicamente.
- *Técnicas de Relevamiento:* Observación participante y no participante en las instituciones educativas y a los referentes o informantes claves. Entrevistas abiertas cualitativas. Selección de los documentos.
- *Método de primera de primera instancia del análisis (tratamiento de los datos):* Análisis de los registros de observaciones y producciones audiovisuales. Análisis de distintas entrevistas. Análisis de los documentos. Con base a las categorías analíticas establecidas: comunicación/educación, inclusión, derechos humanos y las subcategorías identificadas: experiencia, saberes, respeto.
- *Método de análisis comparativo:* Comparaciones constantes múltiples según categorías analíticas relevantes mencionadas.
- *Interpretación:* Procesos de reflexión en



el equipo de investigación sobre la base de la perspectiva teórica planteada.

5. Los documentos de las políticas públicas educativas: *los nodos de una posible inclusión.*

La búsqueda de la materialidad en la que se anclan ciertos procesos de apertura e inclusión en términos legales no implica un estudio de la implementación y resultados finales de dichas políticas. En este trabajo analizamos esos núcleos que habilitan algunos sentidos y procesos posibles, pero que no necesariamente garantizan.

El relevamiento y análisis de estos materiales permitió una mayor comprensión de las prácticas socioeducativas emergentes en las instituciones escolares y de las tensiones con sus tradiciones selectivas excluyentes.

Se confeccionaron así listados de textos documentales, de escritos legislativos para ampliar el espectro de los elementos para indagar desde la perspectiva de comunicación/ educación. El criterio para la selección y el agrupamiento se estableció a partir de tomar como un hito en la experiencia colectiva a la crisis de 2001, que marcó en la Argentina uno de los momentos históricos de mayor exclusión social y crisis institucional. Y, desde entonces, efectuar un atisbo de historización que evidencie los avances y los conflictos en materia de educación de jóvenes y adultos. Dentro de estos ámbitos e iniciativas se vislumbra el rostro de hombres y mujeres que fueron excluidos del derecho humano a la educación.

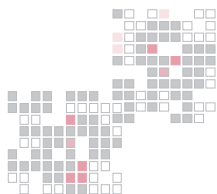
El criterio de la selección radicó en atender aquellas políticas que buscaran incluir en las instituciones del sistema público de enseñanza a aquellas mujeres y hombres jóvenes y adultos que, por diversas circunstancias, no pudieron finalizar con su trayectoria educativa obligatoria. Se trataba de un tipo de sujetos que habían sido *expulsados* de la escuela, en su sentido amplio, que tuvieron que obtener empleos a edades muy tempranas o debieron atender cuestiones do-

mésticas y/o familiares para que otros mayores pudieran trabajar. El Estado buscaba garantizar el derecho humano a la educación y para ello legislaba y diseñaba políticas que reconocieran la problemática del acceso, la permanencia, la necesidad de institucionalidades lábiles y condiciones para la finalización de las trayectorias. Si bien en esta oportunidad centramos el análisis en las políticas públicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos, es necesario encuadrarlas dentro de una red de iniciativas estatales que apuntan a la restitución de derechos y la inclusión social mencionadas al inicio. Se tratan de instrumentos legislativos que generaron un campo de efectos formativos sobre el tejido social, es decir tuvieron incidencia en los procesos de inclusión educativos, aunque su preocupación inicial no haya sido la educación. La perspectiva epistemológica y metodológica que hemos explicitado respecto a Comunicación/ Educación es la que orienta el relevamiento analítico que se sintetiza en la siguiente tabla a partir de la búsqueda en los documentos de las políticas públicas educativas de las interpelaciones y reconocimiento a sujetos sociales – los jóvenes y adultos en este caso- históricamente excluidos del derecho a la educación.

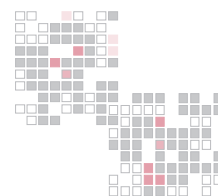
Mostramos en el siguiente cuadro una síntesis del relevamiento analítico realizado en el corpus de documentos de políticas y programas de educación en Argentina y Provincia de Buenos Aires con base en el criterio de selección teórica explicitado.⁸ (quadro pag.173)

Se trata de un estudio localizado y contextualizado que evita las potenciales conclusiones acerca de la injerencia de las múltiples concepciones del

8 El presente relevamiento y análisis es parte de la investigación realizada por el Dr. en Comunicación Darío Martínez en el marco de su Tesis Doctoral "Saberes, experiencias y subjetividades de la educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Un abordaje desde la perspectiva de comunicación/ educación" Directora: Florencia Saintout, y Paula Morabes. (Conicet-Comedi-FPyCS-UNLP). Se encuentra publicado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49538>.



Año	Política	Breve descripción
2003	Lanzamiento del COA. (Res. 3039/03 Ministerio de educación de la Nación).	Está dirigido a quienes han finalizado sus estudios secundarios, pero que adeudan alguna materia que les imposibilite titularse. Los estudiantes se anotan con su analítico incompleto y no existen restricciones en cuanto a planes de estudio, a las modalidades o si la cursada se realizó en una escuela pública o privada.
2004	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.	Se desarrolla por sugerencia de la Conferencia Internacional de Hamburgo, en la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012). Buscaba atender a una problemática que tenía un índice de analfabetismo en la Argentina del 2,6 % según el censo de 2001. El programa se brindaba como una alternativa de contraprestación de servicios a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados (Ministerio, 2004).
2006	Ley 26.075 de Financiamiento Educativo. [Sancionada el 21/12/05 y promulgada 09/01/06]	Esta ley buscó alcanzar el 6% del PBI, para el año 2010, para la inversión en educación. “Artículo 2. El incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología se destinará, prioritariamente, al logro de los siguientes objetivos: [...] d. Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios; e. Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema”
2006	Programa Nacional de Alfabetización Encuentro.	En el año 2006, el programa nacional se denominó Programa Nacional de Alfabetización Encuentro. El objetivo planteado para ese año consistía en “fortalecer e intensificar las acciones educativas en desarrollo, ampliando la convocatoria del Programa a las personas jóvenes y adultas que lo necesitan en todas las jurisdicciones del país” (Ministerio, 2006).
2006	Ley de Educación Nacional. Ley 26.606	“Artículo 46. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar 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 toda la vida”. “Artículo 48. La organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios: a. Brindar una formación básica que permita desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria
2007	Ley 13.688/07. Ley de Educación Provincial.	“Capítulo X. Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional. Artículo 41. La Educación de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional es la modalidad que garantiza el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente ley y la continuidad de la formación integral. [...] f. Promover proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultos mayores procurando la conformación de redes integradas e integrales de atención a las necesidades educativas en su radio de influencia.
2008	Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Fines)	En consonancia con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta la finalización de la educación secundaria, se inició en el año 2008 el “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (FinEs) con alcance nacional. La primera etapa de este plan priorizó a los jóvenes de 18 a 25 años que terminaron de cursar el último año del nivel medio como alumnos regulares y adeudan materias y en una segunda etapa, a los adultos mayores de 25 años en la misma condición. Incluye instancias presenciales, semipresenciales y a distancia (ME-Diniece, 2010, pp. 40-41).



Estado que han dado los diferentes procesos políticos de América Latina. El diseño de estas políticas implica el reconocimiento de que un sector importante de la población carece de un derecho humano. Aunque parezca una obviedad: el Censo de 2011 reveló que en la Argentina todavía el 2% de la población es analfabeta y que existen ocho millones de personas que no terminaron su educación secundaria. Una de las primeras políticas mencionadas consistió en el lanzamiento del plan nacional de los Centros de Orientación y Apoyo (COA's) para quienes adeudaban materias de su educación secundaria. Hombres y mujeres que hacía tiempo que dejaron la escuela tienen la posibilidad de rendir examen y así obtener su título de educación secundaria.

Las políticas neoliberales de la década del 90 dejaron sus marcas en la configuración económica, social, política y legislativa. Y, solo podían revertirse con otras que condensaran las intencionalidades de ese otro proceso político, que algunos autores en Argentina mencionaron como un proceso de "restitución de lo público" (Huerco, 2012). Frente al desfinanciamiento y la transferencia de organismos nacionales sin recursos a las provincias, se sancionó la ley nacional que destina a la el 6% del Producto Bruto Interno del país. Asimismo, ante el desmantelamiento de industrias y el desempleo se promulga la ley de Educación Técnico Profesional, en consonancia con el inicio de recuperación de algunos emprendimientos productivos nacionales

En 2006, la Ley Nacional N° 26.606 estableció a la educación como un derecho humano y el nivel secundario como obligatorio. La educación de jóvenes y adultos dejaba de ser un régimen especial y ahora es una modalidad. La Ley N° 13.688 de la provincia de Buenos Aires debía respetar los fundamentos enunciados en la ley nacional.

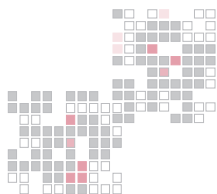
También habilitó el lanzamiento del Plan Fines destinado a que hombres y mujeres de la Argentina culminaran con sus estudios primarios y secundarios. Este plan comenzó en el año 2008 y su crecimiento, por la enorme demanda de las comunidades y las organizaciones sociales y políticas que reclamaban constituirse en una sede y docentes para el dictado de clases.

6. Breves reflexiones finales:

Las políticas públicas son instrumentos de regulación, pero también de disputa por las significaciones. El modo como se han articulado las políticas públicas de inclusión en las escuelas a partir del paradigma de los DDHH en tanto que transversalidad articuladora y formación cultural (Morabes, 2015) operó entre los años 2003 a 2015 una reconfiguración en el campo/territorio de Comunicación/Educación al fortalecer y colocar en lugares más próximos a la centralidad hegemónica a las memorias críticas desde un horizonte freireano y a la articulación específica que éstas promueven entre comunicación/educación.

De allí que hayamos sostenido que también es la ocasión para cuestionar las cadenas de equivalencias de la articulación hegemónica vigente. Se trata de un punto de inicio para estudiar la formación de sujetos y subjetividades en un momento histórico determinado. Son plausibles de generar prácticas emergentes, porque la institución escolar no logra regularlas, alivianar su carácter disruptivo y articularlas en los sentidos cristalizados que las instituciones detentan a partir de la autoridad conferida.

Más aún si tenemos en cuenta el proceso de restauración conservadora que desde el año 2016 atraviesa la región latinoamericana, sostenemos la importancia de analizar a comunicación/ educación desde las articulaciones propuestas.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRANO, Carlos. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- DELGADO, J.M. y GUTIÉRREZ, J; *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1973.
- GONZALEZ, Jorge. *La voluntad de tejer: análisis cultural, frentes culturales y redes de futuro*. México: Universidad de Colima, 1997.
- GROSSBERG, Lawrence. *Estudios culturales en tiempo futuro*. Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- HALL, Stuart. "Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas". En: CURRAN, James; MORLEY, David & WALKERDINE, Valerie (Eds.). *Estudios culturales y comunicación*. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo. Barcelona: Paidós, 1998.
- HUERGO, Jorge y FERNÁNDEZ, Belén. *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- HUERGO, Jorge. "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación" en *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*. N° 75. La Plata: FPyCS, 2012.
- LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. México: Siglo XXI, 1986.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003.
- MARTÍNEZ, Darío. Memorias de la educación de jóvenes y adultos. *Apuntes de Investigación*, 1 (N° 1), 2016.
- MORABES, Paula. "La investigación en el territorio de Comunicación/ Educación: algunas articulaciones posibles desde la "mirada comunicacional" en *Revista Tram(p)as de la Comunicación*, N° 48. La Plata: FPyCS, 2006.
- MORABES, Paula. "La investigación en Comunicación/ Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo en *Oficios Terrestres*, N°21. La Plata: FPyCS, 2008.
- MORABES, Paula. "Los desafíos del campo de la comunicación ante la inclusión educativa en Argentina". In: *Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social —FELAFACS—Convergencias Comunicativas. Mutaciones de la Cultura y del Poder*. In: ROJAS GUZMAN, Álvaro (ed.) 1° Edición Octubre 2015, ISSN: 2463-1574, 2015 (en línea).
- MORABES, Paula y MARTÍNEZ, Darío. *Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación/ educación: algunas reflexiones iniciales ante la implementación de políticas públicas de inclusión educativas en Argentina*. La Plata, 2014.
- MORABES, Paula y ROTHSTEIN, Martina. *Comunicación y Educación: las transformaciones que nos interpelan. TICs y prácticas socioeducativas emergentes a partir de la restitución de lo público en Oficios Terrestres*. N° 28. La Plata: FPyCS, 2012.
- MORLEY, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.
- PAYNE, Michel (Ed.). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1990.
- RESTREPO, Eduardo. *Antropología y estudios culturales*. Disputas y confluencias desde la periferia. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- STRAUSS, Ansel y CORBIN, Juliet. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Londres: Sage Publications, 1991.
- SCHMUCLER, Héctor. *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos, 1997.
- SZURMUK, Mónica y MCKEE IRWIN, Robert. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo Veintiuno Editores-Instituto Mora, 2009.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980.
- WILLIAMS, Raymond. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Recebimento: 10/04/2017
Aprovação: 19/06/2017

