



Fotografía: América Arzate Delgado.

La configuración de procesos de in/exclusión en la educación de jóvenes y adultos

Sandra dos Santos Andrade

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre, Brasil
sandrasantosandrade@gmail.com

Maria Cláudia Dal'Igna

Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo, Brasil
mcdaligna@hotmail.com

Dagmar Estermann Meyer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre, Brasil
dagmaremeyer@gmail.com

Introducción

Este artículo enfoca la configuración de procesos de in/exclusión en la educación de jóvenes y adultos. Para reflexionar sobre esa cuestión, utilizamos resultados de una investigación desarrollada con estudiantes de entre 15 y 27 años, de la educación de jóvenes y adultos de una escuela estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

La discusión está fundamentada en dos presupuestos: el primero indica que “juventud” es un concepto polifacético y disputado, que viene siendo definido y problematizado de diferentes formas en muchos campos de estudio. Así, las múltiples posibilidades de discurrir sobre la juventud no pueden ser tomadas como una verdad o como una realidad vivida del mismo modo por todos/as, como si fuera

la juventud una categoría homogénea. En esa dirección, investigadoras como Andrade (2008) enfatizan la necesidad de mirar a las juventudes brasileñas y sus peculiaridades, comprendiendo que existen muchas y encontradas formas de definir y vivir la juventud, las cuales son configuradas por múltiples marcadores sociales, tales como clase, género, sexualidad, raza, generación y escolaridad; el segundo presupuesto resulta del primero. Tales marcadores producen modificaciones importantes en las formas de definir la juventud y configuran procesos de in/exclusión vividos por los/as jóvenes en diferentes momentos de su vida. Inclusión y exclusión son procesos relacionales y no autoexcluyentes, pues un mismo individuo puede vivirlos al mismo tiempo. Así, con el objetivo de poner en cuestión la fórmula inclusión *versus* exclusión, algunas investigadoras crearon la expresión *in/exclusión* (Lopes y Dal'Igna, 2007; Lopes *et al.*, 2010).

La configuración de un proceso de juvenilización en la educación de jóvenes y adultos

A lo largo de dos años de investigación, fue posible identificar la configuración de una problemática en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en el contexto brasileño: el proceso de juvenilización en las clases de educación de jóvenes y adultos. En el primer año, buena parte de los/as alumnos/as de la clase de la cuarta etapa (lo que correspondería al cuarto año) poseía edad superior a los 27 años, estaba casada, tenía hijos/as y una vida profesional activa; en el año siguiente, entre los 17 alumnos/as de la clase, apenas tres tenían más de 27 años de edad y 64 por ciento de los/as alumnos/as eran jóvenes hasta los 20 años de edad.

El proceso de juvenilización de la EJA parece ser más común en escuelas públicas y entre las clases populares, pues es donde los/as jóvenes viven situaciones de in/exclusión de modo más frecuente. En la escuela investigada, la mayoría de las plazas en la EJA era destinada a los/as jóvenes estudiantes de la enseñanza regular diurna con desfase edad/año.

Su ingreso se hacía por medio del pasaje directo, lo que llamamos de migración del turno diurno para el nocturno. En razón de eso, la escuela enfrentaba algunas dificultades: extensa lista de espera de personas que aguardaban una plaza en la EJA; gran dificultad en elaborar un método adecuado de selección de las personas que concurrían a las plazas; oferta restringida de la modalidad a los adultos, a causa del aumento de la atención a la población más joven, entre otros. Pero, ¿cómo se configuró ese proceso de juvenilización de la EJA?

Primero apuntamos el fenómeno de la llamada *onda jovem* (ola joven); en segundo lugar, la reducción de la edad legal para ingreso en la EJA; en tercero, la caracterización de la enseñanza diurna como la enseñanza de la infancia; y, finalmente, el presupuesto de la EJA de incluir en el sistema escolar a jóvenes migrantes de la enseñanza "regular" como posibilidad de aceleración de los estudios para los jóvenes con distorsión edad/año. Todos esos fenómenos no son estancos y no ocurren de forma unilateral o, todavía, linealmente. La separación de esos fenómenos ha sido hecha solamente para fines analíticos, pues sabemos que se intersectan y se atraviesan, y que son constituidos por discursos de diferentes campos del saber: político, legal, pedagógico, psicológico y antropológico, entre otros.

A continuación, discutimos brevemente los fenómenos citados:

1. Importante crecimiento de la población entre 15 y 24 años en Brasil en la última década del siglo XX. Internacionalmente, el fenómeno es conocido como *baby boom*; inició hacia finales de la Segunda Guerra Mundial y se prolongó hasta el final de los años 1960. Al llamado segundo *baby boom*, que ocurrió, incluso en Brasil, en la década de 1980, se puede asociar el aumento de la natalidad en función del período reproductivo de las mujeres nacidas en el primer *baby boom*, y así sucesivamente. Contribuyeron con ese aumento de la natalidad transformaciones ocurridas en prácticas sanitarias, condiciones de vivienda, creación de campañas de salud, oferta de vacunas y

antibióticos y la consecuente reducción de las tasas de mortalidad infantil. En ese período fueron registradas tasas de crecimiento poblacional realmente altas, del orden de un 6 por ciento al año.

2. Incremento del número de jóvenes con matrículas en la EJA en la primera década del siglo XXI en Brasil. Los datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP) publicados en 2007, evidencian el acentuado número de alumnos de la EJA en el país, con edades que varían de 15 a 24 años. De los cuatro millones 900 mil jóvenes matriculados en la EJA (enseñanza primaria y secundaria), aproximadamente dos millones 500 mil corresponden a esa franja etaria. El número es bastante elevado en todo el Sudeste, en comparación con otras regiones. A pesar de ese aumento, datos de la Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios (PNAD), divulgados en 2003, muestran que 68 millones de jóvenes y adultos trabajadores brasileños con 15 años o más no habían concluido la enseñanza primaria, y que apenas seis millones (8.8 por ciento) estaban matriculados en la EJA.
3. La reducción de la edad legal para el ingreso en la enseñanza primaria de la EJA de 18 a 15 años de edad, según Parecer N. 774/99, emitido por el Consejo Estadual de Educación (CEE), en consonancia con las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley N. 9.394/96 - art. 37 38). La EJA no fue creada con el objetivo de acoger jóvenes en migración directa de la enseñanza regular diurna para la nocturna, sino a fin de acoger jóvenes que, por causas diversas, hubieran quedado un período fuera de la escuela, aguardando la edad legal para el ingreso en la modalidad. La disminución de la edad legal puede, pues, haber funcionado como un estímulo al abandono de las clases regulares de enseñanza, no sólo para los/as estudiantes sino también para la propia administración/organización escolar, que ve en eso una posibilidad de *transferir problemas* y ampliar plazas en la enseñanza diurna. Creemos

que, basada en el soporte de la ley, la población de la EJA irá configurándose como un público cada vez más joven.

4. Los primeros años de la enseñanza primaria regular diurna se han caracterizado como la enseñanza de la infancia, de manera que los/as jóvenes desde 15 años son encaminados a la EJA, como una manera de mantener esa característica. Con tal medida supuestamente disminuye el volumen de estudiantes en desfase en la enseñanza regular, y se abren plazas para un gran número de niños que están fuera de la escuela. Así, parece que el niño continúa siendo el foco central de las propuestas educacionales, una vez que el sentido atribuido a la noción de atención integral a sus necesidades tiene la intención de garantizar su formación plena, así como la disminución de individuos poco escolarizados en el futuro, en consonancia con el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA). De esa manera, problemas que todavía incomodan a la sociedad brasileña, como el analfabetismo y el analfabetismo funcional, podrían ser vencidos o corregidos en aquello que sería tomado como su origen, su propia razón de ser: la infancia. Se interpreta, a partir de eso, que los/as estudiantes con distorsión de flujo en la enseñanza regular están estorbando la educación de los niños que no presentan desfase, como apuntaron los propios jóvenes.

Educación de jóvenes y adultos y procesos de in/exclusión

En busca de promover la inclusión, la LDB pretende atender a una demanda creciente de los jóvenes por educación, corrección de flujo y capacitación para el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, pretende mantener sobre la EJA una forma de control, por medio de la delimitación etaria y del énfasis en los exámenes, entre otras estrategias.

La aceleración de la EJA, por ejemplo, que condensa un año en un semestre, colabora mucho para la descalificación social de ese tipo de enseñanza, ya

que la caracteriza como “simplificado” y con ello excluye a los estudiantes de algunas posibilidades de acceso profesional, como concursos públicos, por ejemplo. La aceleración en sí no constituye un problema, al contrario; entendida de forma adecuada puede auxiliar en la recuperación del flujo escolar de muchos/as jóvenes en el país e incentivar la permanencia en la escuela. La cuestión es que se mantiene el mismo currículo de la educación básica para todas las modalidades, los mismos contenidos escolares y la misma metodología, pero se desarrolla en menos tiempo, ya que la EJA sigue los dispositivos legales para la enseñanza primaria de modo general. Se perciben, con eso, convergencias y divergencias entre los diferentes discursos que se dicen inclusivos.

Sandra: ¿Tú no habías pensado en venir para la noche?

Felipe: No.

Sandra: ¿No? ¿No te sentías bien?

Felipe: No, no estaba sintiendo bien también, porque yo era el único mayor de la clase, estudiaba con los pequeños, entonces me pareció mejor pasar para la noche.

Sandra: ¿Qué edad tenías?

Felipe: Yo tenía 15.

Sandra: ¿Cómo era tu relación con los compañeros pequeños?

Felipe: ¡Qué sé yo! Tenía vergüenza de estudiar con ellos por la tarde.

Lo que nos dice Felipe, de 15 años, muestra que los fenómenos antes mencionados, y ya relatados en la literatura y en los documentos que instituyen la enseñanza de la infancia, son problemas que enfrentan las escuelas públicas. Al mismo tiempo, se constituye en un sufrimiento para los/as jóvenes que verbalizan la experiencia de estar en desfase edad/año, a través de sentimientos como vergüenza e

inadecuación, cual si estuvieran fuera de lugar, pero sin saber cuáles lugares pueden ocupar.

Luan, de 15 años, es otro ejemplo. Cuando es cuestionado sobre por qué se fue a la EJA, contestó: “Porque no me gusta quedarme con los pequeños”. Añadió también que vivió diversas circunstancias de conflicto y que se controlaba para no agredir a los compañeros por sus provocaciones. Para nosotros, no es exactamente la edad la que está en cuestión, sino lo que la diferencia etaria representa para los/as jóvenes en desfase. Desde esa perspectiva, la diferencia se transforma en un problema, pues los alumnos/as en desfase, con bajo desempeño escolar, pasan a ser vistos como aquellos/as que están ocupando una plaza y que impiden que otros niños y niñas ingresen en la escuela. Además, se refuerza la individualización del fracaso y la comprensión de que el/la alumno/a es portador de un fallo, de un *déficit*, pues el problema de aprendizaje es atribuido a él/ella.

Al ser interpelados por esos discursos, los/as jóvenes de la EJA también asumen la educación escolar como algo natural e imprescindible. Para ellos/as, la escuela sirve para enseñar a *saber*; un saber que no es posible de ser apre(he)ndido en otro lugar; reafirman y legitiman así el saber escolarizado como aquél que es validado socialmente. La escuela sigue siendo vista como aquélla que puede sacar al joven de la sumisión y de la ignorancia, la que es capaz de producir ciudadanos libres de la opresión que producen las relaciones asimétricas de poder. Se asume también la funcionalidad de la escuela como la instancia que ayuda a conseguir un empleo, a tomar el autobús, a arreglarse en el día a día, a firmar un papel etc. He aquí su más fuerte aspecto inclusivo. Son situaciones contradictorias e inconexas, principalmente cuando queda en evidencia que la EJA todavía figura en el escenario nacional como un lugar menos privilegiado de educación, no raras veces deslegitimado como enseñanza de hecho y socialmente poco valorado.

Consideraciones finales

Apuntamos que la juvenalización de la EJA, aunque no sea un tema nuevo, se mostró redimensionada

en esta investigación y aún más intensificada en el contexto social en el que vivimos. Examinamos ese hecho como algo que viene gradualmente interfiriendo y modificando la configuración de esa modalidad de enseñanza y las nuevas relaciones que en la escuela se establecen en función de eso. Tales relaciones producen tanto inclusión como exclusión, y a ellas se agregan dimensiones como género, clase y etnia, dado que los procesos de in/exclusión ocurren de modos diferentes para jóvenes mujeres/hombres, blancos/negros, jóvenes/adultos. Para finalizar, sugerimos al lector algunas consideraciones desde lo que fue expuesto hasta aquí.

1. El proceso de juvenilización indica la urgencia de repensar el currículo de la EJA, como muestran los resultados de las investigaciones, entre ellas la investigación aquí presentada. Algunas escuelas brasileñas han elaborado alternativas. En la escuela investigada, por ejemplo, está siendo evaluada la posibilidad de creación de un turno alternativo específicamente para el público joven migrante de la enseñanza primaria llamada regular.
2. La juvenilización es una cuestión que exige una seria reevaluación de las políticas públicas para EJA y de sus necesidades actuales, pues es necesario reflexionar sobre sus efectos. Quizá algunas de esas políticas contribuyan para la producción de nuevas fronteras de in/exclusión, una vez que naturalizan los procesos de suspensión y de salida anticipada de los/as jóvenes de la enseñanza primaria regular, promoviendo la creación de otra modalidad de enseñanza.
3. Los/as jóvenes no son excluidos de la escuela pasivamente. Chicos y chicas reaccionan a ello y lo expresan por medio de la suspensión, la evasión y el fracaso, y de esa manera ofrecen pistas a la escuela de lo que ocurre con ellos/as en ese proceso. Por ello, es necesario comprender la in/exclusión como una producción de orden social, cultural y hasta política, que se transforma y se altera en función de cuestiones bien específicas,

como región, clase, género, etnia y tiempo histórico, problematizando un modo de hablar de la inclusión, o de la exclusión escolar en particular, sin evaluar la manera como todos esos factores se atraviesan e interrelacionan. Es necesario poner en jaque, en alguna medida, las perspectivas que plantean los individuos, y las instituciones, por medio de investigaciones y datos estadísticos.

En resumen, la investigación aquí referida muestra que la juvenilización es consecuencia de una serie de cuestiones que son históricas, políticas, económicas y sociales y, como pudo verse, todos esos elementos aparecen de forma articulada, es decir, no pueden ser comprendidos de forma separada y ni de forma lineal. Juntos, dan forma al proceso de in/exclusión, y evidencian que discursos de diferentes campos del saber (como el político, el legal, el pedagógico, el psicológico y el antropológico, entre otros) están contenidos en la configuración de procesos de in/exclusión en la EJA. Frente a estos desafíos, esperamos que esas reflexiones contribuyan para el desarrollo de prácticas inclusivas en la escuela.

Lecturas sugeridas

ANDRADE, S.D.S. (2008), *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*, Tesis de Doctorado en Educación, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, en:
<http://pct.capes.gov.br/teses/2008/42001013001P5/TES.pdf>

LOPES, M.C. y M.C. DALIGNA (orgs.) (2007), *In/exclusão: nas tramas da escola*, Canoas, ULBRA.

LOPES, MAURA C., KAMILA LOCKMANN, MORGANA D. HATTGE Y VIVIANE KLAUS (2010), "Inclusão e biopolítica", *Cadernos IHU Ideias*, núm. 144, pp. 3-30, en:
<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>