

# Neoliberalismo y racismo institucional desde la mirada de un diseño curricular de la educación primaria de personas jóvenes y adultas

Neoliberalism and Institutional Racism  
from the Perspective of a Curriculum Design  
for Primary Education of Young People and Adults

Raul Esteban Ithuralde <sup>1</sup>

**Resumen:** Este trabajo es parte de una tesis doctoral que estudia las instituciones de la educación primaria de personas jóvenes y adultas. Aquí se focaliza en el análisis, en su contexto sociohistórico de producción, del diseño curricular jurisdiccional como regulador de las prácticas en las escuelas y se caracterizan las formas en que representa la educación en la modalidad y a las personas destinatarias. Se encuentra un discurso que, en su fundamentación, articula elementos del neoliberalismo y de posiciones conservadoras en lo moral, en el cual se esencializa a la quienes habitan la provincia de Santiago del Estero y se racializa y minoriza a la población demandante de la modalidad. En su conjunto, se propone una educación de tipo compensadora. Se observa una asociación entre estas formas de clasificación social y las intervenciones propuestas al personal docente. Así, desde estos márgenes de la política educativa argentina, es posible revalorizar la reflexión político-pedagógica-didáctica y situada sobre la enseñanza.

**Palabras clave:** educación de jóvenes y adultos, currículum, racismo

---

<sup>1</sup> Doctor en Química. Especialista Superior en Investigación Educativa. Especialista en Técnicas y Métodos de la Investigación Social. Licenciado y Profesor en Química. Licenciado en Educación. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Investigador de la Universidad Nacional de Santiago del Estero/CONICET. Santiago del Estero, Argentina. Correo electrónico: esteban@ccpems.exactas.uba.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9757-0530>

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 110-128.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)07) / Recibido: 31/03/2025 / Aprobado: 18/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivar

**Abstract:** *This work is part of a doctoral thesis that studies educational institutions in primary education for young people and adults. It focuses on the study, in its socio-historical context of production, of the jurisdictional curricular design as a regulator of practices in schools, analysing the ways in which it represents education in the modality and the people to whom it is addressed. We find a discourse that articulates elements of neoliberalism and conservative moral positions, in which the population of Santiago del Estero is essentialised and the population demanding the modality is racialised and minoritised, proposing a compensatory type of education. There is an association between these forms of social classification and the interventions proposed to teachers. Thus, from these margins of the Argentinean educational policy, it is possible to re-evaluate the political-pedagogical-didactic and situated reflection on teaching.*

**Keywords:** *young and adult education, curriculum, racism*

---

## Introducción

Este trabajo constituye un avance de la tesis de Doctorado en Humanidades (Área Educación) de la Universidad Nacional de Tucumán, titulada *Instituciones educativas de nivel primario de la modalidad de personas jóvenes y adultas: diversidades socioculturales, estrategias de enseñanza y la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud*. Aquí, se analiza el diseño curricular de la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la provincia de Santiago del Estero y se caracterizan las perspectivas que lo sostienen y el sujeto de la educación que lo construye.

La EPJA tiene una larga tradición en Argentina, ya que fue institucionalizada como posibilidad con la Ley Nacional de Educación Común N.º 1420/1884. La orientación de la enseñanza desplegada en esta ahora modalidad educativa fue variando en el tiempo: si en sus inicios y por muchas décadas fue hegemonícamente guiada por una búsqueda de civilizar a las personas que asistían a la modalidad, esta tuvo, sobre todo durante las décadas de los sesenta y los setenta, un componente crítico, algunas veces, emancipador, que fue reprimido severamente durante la última dictadura cívico-militar-religiosa en Argentina (1976-1983) e, incluso, desde antes por organizaciones parapoliciales. Numerosas investigaciones dan cuenta que, desde la vuelta de la democracia institucional en diciembre de 1983, la EPJA ha tenido mayormente un carácter de educación compensadora, sostenida por un discurso minorizador y tutelar sobre sus sujetos destinatarios (entre otras, Brusilovsky y Cabrera, 2008).

En la década de los noventa, se implementaron, en el ámbito educativo, un discurso y una política de orientación neoliberal a nivel nacional. Como primera medida, se transfirieron a las provincias todas las instituciones educativas de nivel primario, secundario y superior no universitario que aún permanecían bajo la administración del Estado nacional. Desde una perspectiva discursiva, el neoliberalismo planteó la necesidad de incrementar la eficiencia del sistema edu-

cativo a través de su inserción en el mercado, mientras que el rol del Estado se reducía a "elevar la calidad pedagógica y *revitalizar las escuelas públicas para alumnos pobres* al apoyar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje" (Banco Mundial, 2004, citado en Domenech, 2007, p. 66). Este enfoque construyó una narrativa en la que el mundo globalizado avanzaba aceleradamente dentro de la denominada "sociedad del conocimiento", en la que el saber se volvía rápidamente obsoleto y, en consecuencia, se requería una formación continua para competir en el sistema. Esta lógica derivó en la promoción de una "economía basada en el conocimiento". La innovación, valorada positivamente, se utilizó -junto con el federalismo- como argumento para justificar la "descentralización" del sistema educativo, con el objetivo declarado de otorgar mayor autonomía a las instituciones escolares (Rodrigo, 2006; Saforcada, 2008). Asimismo, el concepto de calidad educativa se incorporó a este entramado discursivo, que caracterizaba el sistema como rígido y portador de contenidos poco pertinentes para un mundo globalizado (Cepal-Unesco, 1992; López Guerra y Flores, 2006). En este marco, la evaluación educativa de carácter cuantitativo emergió como un mecanismo central en la definición de calidad, que se complementó con estrategias como la focalización, la profesionalización docente y la capacitación orientada al mundo laboral, todas ellas incluidas en la Reforma Educativa impulsada en ese contexto (Domenech, 2007).

Luego de la crisis de 2001, con la caída del gobierno delarruista, comienzan a ingresar otros sentidos en la política educativa nacional, lo que tomó nuevo impulso en las gestiones kirchneristas (iniciadas en 2003), que colocaron al Estado (y también al nacional) en el centro de las acciones de garantía al derecho a la educación. Sin embargo, este viraje profundo a nivel discursivo no llegó a quebrar totalmente con el discurso neoliberal de la década pasada y continuaron habiendo políticas focalizadas en tensión con otras más universalistas (Feldfeber, 2009).

La tesis desarrolla su trabajo de campo en Santiago del Estero. Dicha provincia tiene uno de los índices más altos de analfabetismo a nivel país. El 20 % de la población santiagueña mayor de 15 años, lo que representa a 119.113 personas, carecía de terminalidad primaria en 2010, lo que duplica la media nacional. En el ciclo 2014, cursaron la Educación Primaria de Jóvenes y Adultes (EPJA) 5217 sujetos, de los cuales egresaron 1048. Esto muestra una baja demanda efectiva (Llosa *et al.*, 2001) para esta modalidad, en comparación a la alta demanda potencial relevada y un alto desgranamiento.

En el contexto de la EPJA, la diversidad ha sido reconocida en torno a los ejes de literacidad y numeralidad (Broitman, 2012; Kurlat, 2014; Lorenzatti, 2007), así como de heterogeneidad de formas de vulneración (Kurlat, 2007). La investigación didáctica en la modalidad de personas Jóvenes y Adultas (JyA) se ha focalizado centralmente en la alfabetización y la enseñanza de matemáticas elementales y existe una vacancia en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales (De la Fare, 2011a y 2011b; Calderón López Velarde, 2017). Escasean materiales didácticos específicos de la modalidad o son producidos a nivel central del sistema educativo, sin contextualización a los territorios en los que son utilizados (Blazich *et al.*, 2012; Broitman, 2012).

### Marco teórico

La clasificación social de las personas no es neutra, sino que, como han mostrado diferentes investigaciones en el ámbito educativo, puede tener fuertes efectos performativos (Bourdieu y Saint-Martin, 1998). No solo esas formas de clasificación pueden ser introyectadas por las personas, sino que también las formas de clasificación social de grupos se articulan con estrategias de enseñanza y formas de evaluación.

Se comprende al racismo como un comportamiento social que consiste en clasificar socialmente a personas o grupos en función de diferencias reales o imaginarias, para jerarquizar a estos grupos o personas en el proceso y construir un imaginario de que ciertos grupos o personas son mejores que *otros*, racializados, lo que habilita a generar privilegios para quienes despliegan estas formas de nombrar a dichos colectivos *otros*, en términos de poder, prestigio, dinero (Grupo INTER, 2007). Para que el racismo como estructura social pueda operar como tal, esas diferencias deben ser consideradas creíbles por quienes ejercen esas clasificaciones y, además, adherir a estas clasificaciones.

En acuerdo con el pensamiento social latinoamericano, en sus perspectivas descolonizadoras, se entiende que el racismo, como sistema articulador de desigualdades, fue (re)estructurado en el proceso de la reconquista española y profundizado en la conquista de América por parte de Europa (Grosfoguel, 2016). Así, en esta perspectiva, la intersección de opresiones es muy diferente según la persona se encuentre en la zona del ser o en la zona del no ser (Fanon, 2009 [1952]; Grosfoguel, 2016), donde las opresiones se agravan por el racismo (y, podríamos agregar, siguiendo a los feminismos negros, por el patriarcado (Hooks, 2021).

Ramón Grosfoguel (2015) da cuenta históricamente de posiciones racistas que, desde el largo siglo XVI, fueron configurando un racismo institucional como un rasgo estructural del sistema-mundo capitalista. Dos corrientes de esa época, el considerar a los "indios" como sin alma (y, entonces, pasibles de ser esclavizados) o como seres con alma, pero en un estado de barbarie por lo que se precisaba cristianizarlos. Estas dos perspectivas han dado lugar a un racismo biológico y a un racismo culturalista (en la que grupos subalternizados serán catalogados por la antropología como "primitivos a civilizar"). Siendo inferiores, sus conocimientos también lo serán, por lo que una dimensión será el racismo epistemológico, que construye una representación de una serie de conocimientos prestigiados (producidos por personas blancas, cristianas, occidentales y, mayormente, masculinas) y cuerpos de conocimiento otros inferiorizados. La existencia del racismo institucional no requiere una intencionalidad en ese sentido de las personas que lo ejercen, sino que puede ser generado a partir de acciones orientadas por esquemas prerreflexivos de pensamiento y acción, no trabajadas de manera consciente, que han sido construidas en la experiencia cotidiana de los sujetos e incorporadas así en su vida social, personas que mayormente no se consideran a sí mismas racistas (Figueiredo y Grosfoguel, 2009).

El racismo es reconstruido por las personas a partir de diferentes formas en que circula en nuestras culturas, muchas veces, de manera imperceptible y sutil

(grupo INTER, 2007). Esa clasificación social, que da beneficios a unos grupos e inferioriza a otros, no solamente se realiza en función de la dimensión étnico-racial (como el color de piel), sino también de dimensiones como la religiosa, sexo-genérica, de clase social, de origen geográfico. El racismo discursivamente pone a sus víctimas como culpables de sus propias desventajas y de problemas de los demás grupos sociales.

Carina Kaplan (2008) da cuenta de la institucionalización en espacios escolares de una doxa de tipo meritocrática en la que se asocia el bajo desempeño escolar y la indisciplina con una disminuida inteligencia del estudiantado y también con la constitución de sus familias. Esto último también había sido reportado en Argentina desde la Antropología y Educación (Neufeld *et al.*, 2015). Por otro lado, diversos estudios analizan cómo la juventud como grupo ha sido representada desde la hegemonía en asociación a prácticas criminales (Chaves, 2005).

Se acuerda con Terigi (1999) en la hipótesis de interpretación curricular. Esta discute contra las hipótesis de aplicación (la cual sostiene que el currículum se implementa sin fisuras en las instituciones educativas) y de disolución del currículum escrito, en la cual este no tendría efectos sobre las prácticas. En la hipótesis de interpretación, el personal docente tiene cierta autonomía relativa para interpretar, en el proceso de ponerlo en acto, aquello que dice el currículum escrito, pero, a la vez, se observan regularidades en las aulas, producto de procesos de control y disciplinamiento sobre esa puesta en acto.

### **Antecedentes y problema de investigación**

En trabajos anteriores, a partir de observaciones en las escuelas (Ithuralde y Dumrauf, 2019 y 2021), se encontró que las aulas están decoradas con afiches producidos por las infancias de la mañana o la tarde y por ilustraciones pensadas para las niñas, tomadas de revistas para este grupo etario, y hasta el nombre del aula sólo indica quiénes ocupan ese espacio por la mañana y por la tarde, nada dice sobre quienes la ocupan por la noche. Del mismo modo, se mantienen los rituales de las escuelas de infancias: izar la bandera, formarse separados por género, recitar la oración a la bandera, entre otros. Es una educación de una cultura escolar de infancias recreada para otros grupos socioculturales y etarios. Reproducción de rituales que sostienen y legitiman la diferenciación social entre los géneros (entre el estudiantado y, también, entre el cuerpo docente), lo que refuerza desigualdades. Así, la educación de JyA se constituiría en la más periférica o subalternizada, en la que ni siquiera parecen existir los espacios para nombrarse.

Esto redunda también en una educación compensadora, focalizada, sobre todo, en prácticas del lenguaje y matemática, que deja de lado otros contenidos escolares. De esta manera, la representación de los sujetos que se construye está articulada a la enseñanza que se ofrece: sus finalidades, los contenidos seleccionados e, incluso, el vínculo educativo producido.

Se encontraron, a la vez, diferentes formas en que los docentes de la EPJA clasifican socialmente a sus estudiantes. Una primera forma es la de "chicos con problemas", en la que la descripción se centra en su condición de vulnerabilización,

que asisten a la escuela por "los planes" y, también, en que tienen un consumo problemático de drogas, son madres y/o sostienen prácticas en conflicto con la ley. Luego, una en que el estudiantado es nombrado como "personas que saben", en cuanto a que han construido saberes escolares en su experiencia vital. Finalmente, una minoría del personal docente reconoce al estudiantado como "personas maravillosas", que han sido vulnerabilizadas, han construido saberes propios y que, al relacionarse el personal docente con ellas, es posible aprender mucho, valorizando positivamente sus trayectorias sociales (Ithuralde y Dumrauf, 2021). En todas estas clasificaciones, la descripción desde el déficit es una parte importante. A la vez, reconocimos diversas estrategias de enseñanza: la "nivelación", con un objetivo homogeneizador en cuanto a los saberes escolares construidos (para que alcancen un nivel acorde con el ciclo escolar en que se encuentran, es decir, que construyan aquellos saberes escolares que "les faltan"), que todo el personal docente desarrolla, al menos, en el inicio del año escolar; la educación personalizada, sobre todo en el primer ciclo, en donde la personalización se refiere mayormente a la necesidad de contención (afectiva), necesaria para la retención; "tomar problemas y situaciones de la realidad cotidiana de las/os estudiantes" en la que reconfiguran los contenidos para recuperar historias, anhelos y problemáticas del estudiantado para conectarlos con los contenidos a enseñar. Esta última estrategia solo era desarrollada por docentes que habían clasificado a sus estudiantes como "personas maravillosas".

Esto puede comprenderse a partir de las lógicas de educación compensadora que orientan, en mayor o menor grado, las intervenciones educativas, las que, sin negar la diversidad de esas personas Otras, la consideran un problema a resolver (en vez de un vehículo para el aprendizaje (Dietz, 2003). Se les asignan además necesidades educativas especiales en relación a su origen: en la EPJA santiagueña, al origen socioeconómico y familiar (de familias que no han apoyado como se debería la escolarización).

Se profundizó también en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la EPJA (Ithuralde *et al.*, 2024), donde se encontró que es un área mayormente desvalorizada frente a las de Lengua y Matemática, tanto que no hay prescripciones de contenidos sobre ella en el diseño curricular para la Educación Básica de Adultos (Ithuralde y Dumrauf, 2022). Este diseño curricular, a la vez, tiene una perspectiva de educación en salud desde un modelo higienista, con componentes moralizantes. Las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales hegemónicas construyen una visión ingenua e inductivista de las ciencias (Ithuralde *et al.*, 2024), donde la mayoría de los contenidos enseñados corresponden a la disciplina biología. También, la enseñanza está ligada a una visión biomédica, higienista y hasta minorizadora de la educación en salud. Así, la educación personalizada encontrada como estrategia no implica una contextualización de los contenidos que problematice cuestiones sociocientíficas propias de la vida cotidiana del estudiantado. Existen, sin embargo, alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1994), en las que esto último sí es desarrollado, que recupera saberes y vivires del estudiantado, entre docentes que habían clasificado a sus estudiantes como "personas maravillosas". Se observó así una fuerte asociación entre las prácticas concretas de enseñanza y las formas en que el personal docente clasifica socialmente al estudiantado.

Entendiendo que el currículum prescripto no es aplicado tal cual en las escuelas, pero, a la vez, que tiene fuertes efectos de regulación sobre las prácticas que en ellas se despliegan, su análisis es importante para comprender las condiciones en que se desarrollan dichas prácticas. El objetivo de este trabajo es caracterizar las formas en que el Diseño Curricular para la Educación Básica de Adultos (DCEBA) se posiciona ante el hecho educativo, nombra a las personas que asisten a la modalidad y su relación con las formas prescritas de enseñanza.

### **Metodología**

Se trata de una investigación interpretativo crítica (Carr y Kemmis, 1988). Este trabajo analiza un corpus documental constituido por el diseño curricular para la Educación Básica de Adultos de la provincia de Santiago del Estero. Se realiza una codificación abierta y espiralada (Saldaña, 2009), que atiende al contexto social de producción del documento, en donde las dimensiones de preanálisis fueron las formas en que el diseño curricular clasifica al estudiantado, las perspectivas de enseñanza que lo sostienen y los contenidos y las estrategias propuestos. Se realizaron lecturas con atención flotante, en donde emergieron nuevas categorías que fueron precisadas en sucesivas lecturas del diseño curricular.

### **Resultados**

En este apartado, se da cuenta de: a) el contexto sociohistórico de producción del diseño curricular, b) las perspectivas político-pedagógico-didácticas en las que se sostiene dicho diseño, c) la forma en que el diseño curricular representa a la población estudiantil y d) la mirada del diseño curricular sobre la diversidad lingüística presente en las aulas de la EPJA.

El diseño curricular se compone de una primera sección de fundamentación general, en la cual se caracteriza la situación santiagueña en general y de la EPJA en particular, describe al sujeto que asiste a la EPJA y presenta su posicionamiento político-pedagógico-didáctico. En una segunda sección, abarca cada una de las áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnologías), en las que también realiza una fundamentación de las prescripciones para la enseñanza, introduce los contenidos por área y, finalmente, expone algunas orientaciones didácticas.

### ***Contexto sociohistórico de producción del diseño curricular***

El diseño curricular fue publicado en 2004. En 1993, de la mano de una grave crisis que implicó sueldos adeudados por tres meses al personal público de la provincia, se desató una protesta social denominada el "Santiagueñazo" a finales del año. La jurisdicción fue intervenida y, a contramano de las demandas de quienes encabezaban las protestas, bajo el mandato de Juan Schiaretti como Interventor Federal, se llevó a cabo la Reforma neoliberal del Estado provincial. En 1995, bajo la Ley de Lemas, Carlos Arturo Juárez, un opositor al Presidente Carlos

Saúl Menem, dentro del Partido Justicialista gobernante a nivel nacional, llegó por cuarta vez a la primera magistratura provincial, para continuar con las políticas de ajuste financiero y privatizaciones iniciadas en la intervención. El ajuste se dio más por la baja de salarios que por la reducción del número de cargos estatales: "A pesar de los retiros voluntarios y de las jubilaciones anticipadas, el número de empleados públicos en vez de disminuir significativamente, poco a poco fue aumentando" (Tenti, 2005, p. 156). Cabe aclarar que "los mayores aumentos se registraron fundamentalmente en el sector educación como consecuencia de la implementación de los nuevos planes educativos de acuerdo con la ley federal, en el poder legislativo, en los cargos políticos jerárquicos y en la administración pública en general" (Tenti, 2005, p. 158).

El gobierno de Carlos Arturo Juárez se planteó una fuerte alianza con el poder económico concentrado, originado de la privatización de las empresas financieras y de servicios públicos estatales (Tenti, 2005; Vezzosi, 2009, Ruiz, 2013). La reforma neoliberal del Estado en Santiago del Estero se complementó entonces con la rearticulación de un aparato político basado en el ejercicio autoritario del gobierno, la violencia represiva y el espionaje (Schnyder, 2013). Un ejercicio del poder (y uso político de las necesidades socioeconómicas de la población) que estuvo basado en el intercambio de favores y de redes partidarias imbricadas en *una policialización de la política* (Schnyder, 2011).

En el campo educativo, el oficialismo provincial articuló creativamente un discurso neoliberal y otro conservador en lo moral, que se puede caracterizar como de *modernización conservadora*, siguiendo a Domenech (2007). Una de las grandes disputas en este campo fue la (re)introducción de la enseñanza religiosa (católica) en las escuelas de gestión estatal en la Reforma de la Constitución provincial de 1997, donde el principal opositor fue el Obispo Diocesano de la ciudad capital (Barrionuevo, Ruiz e Ithuralde, 2019).

Con el avance en la edad de Juárez y, sobre todo, a partir del doble crimen de "La Dársena"<sup>2</sup> en 2003, el oficialismo se fue desgastando. Durante todo 2003, hubo "marchas del silencio" todos los viernes para reclamar por el esclarecimiento de dichos crímenes, que fueron asociados públicamente a las acciones de Musa Azar, un comisario retirado, actualmente condenado por crímenes de lesa humanidad, que ejercía como Subsecretario de Inteligencia Policial. Sin embargo, quedó impune la participación de los "hijos del poder" -hijos varones de políticos y grandes empresarios- presentes en esas fiestas de excesos (Schnyder, 2011). En 2004, la provincia es intervenida durante el flamante gobierno de Néstor Kirchner (que había llegado a la presidencia con la ayuda de Carlos Juárez) y, en las elecciones de 2005, triunfó el Frente Cívico y Social, encabezado por Gerardo Zamora, de la

<sup>2</sup> El 6 de febrero de 2003, una vecina del paraje La Dársena, a unos 20 km de la ciudad capital provincial, encontró los restos de Patricia Villalba. Poco tiempo después, a unos metros, se hallaron los restos de Leyla Nazar. La última estaba desaparecida desde enero de 2003. Se cree que murió en una fiesta de excesos, organizada por los "hijos del poder" santiagueño y que la segunda fue asesinada para encubrir el asesinato de la primera. El cuerpo de la primera mostraba diferentes signos de tortura; de la segunda, solo se encontraron los huesos.



Unión Cívica Radical, donde perdió así el Partido Justicialista la hegemonía electoral detentada en la provincia por décadas.

Este contexto de producción del diseño curricular, en las postrimerías del juarismo como régimen con rasgos autoritarios que convivió, en sus últimos mandatos, con un espacio social nacional hegemonizado por el neoliberalismo, es importante para comprender el marco social y político en el que se construye y los discursos que hegemonizaban lo estatal en la provincia en dicho período.

### ***Perspectivas que sostienen al diseño curricular***

En este apartado, se da cuenta de las miradas del diseño curricular sobre la población santiagueña y sobre la EPJA misma. El diseño comienza con algunas palabras que explicitan su visión sobre quienes habitan la provincia, entre las que se puede destacar las siguientes:

Los santiagueños integran una comunidad perfectamente diferenciada dentro del panorama espiritual santiagueño. Y aunque parece resignado, como falto de iniciativa, tristón, sufrido, como golpeado o vencido, cuando se lo conoce a fondo, uno descubre una personalidad tenaz, aguerrida, valiente, noble, generosa, leal y sobre todo, muy alegre y feliz de sentirse y saberse integrada en su propia tierra, en un paisaje que por momentos resulta agreste, hostil y salvaje. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 5)

Este es un discurso que homogeneiza la sociedad santiagueña, que no da cuenta de su diversidad sociocultural y que, retomando estereotipos nacionales, busca resignificarlo, pero de una manera igualmente esencializadora, con una representación identitaria fija de "los santiagueños".

El diseño curricular toma algunos conceptos propios de la literatura educativa neoliberal, como "sociedad del conocimiento", referencias a un mundo cambiante al cual las personas jóvenes y adultas deben adaptarse y que la educación proporcionará nuevas posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. Se aleja de las perspectivas progresistas y emancipadoras que había tenido en décadas anteriores el pensamiento educativo latinoamericano, en particular, la educación de JyA (muy ligada a la educación popular latinoamericana).

La evaluación es también una marca de este diseño curricular. Así, este propone diferentes indicadores para "medir la eficiencia del educador de adultos" (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 47). Una vara de medida es "a través de los logros de los alumnos", otra, "las cualidades personales del maestro", la "presencia personal", "conocimiento de las prácticas y valores culturales", "valores morales y justos", "pulcritud", "retención de los alumnos en la escuela". Se observa así la conjugación de un discurso neoliberal (eficiencia, retención, la obsesión de la evaluación) con uno de conservadurismo moral e higienista (la pulcritud, presencia personal, valores morales y justos), como en el pasado fueron halladas en el discurso educativo del oficialismo santiagueño en los gobiernos juaristas (Barrionuevo *et al.*, 2019).

El diseño curricular se posiciona como uno basado en competencias, entendidas como "capacidades, habilidades o destrezas cognitivas, prácticas y sociales que pueden generalizarse y aplicarse a una amplia gama de situaciones" (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 54). Pretende que estas competencias aporten al mejoramiento de las condiciones de vida de los estudiantes, la satisfacción de sus necesidades e intereses y la valoración de sus conocimientos y experiencias. Plantea, en este sentido, la necesidad de realizar "actividades educativas desde los propios contextos familiares-sociales y laborales en los que desarrolla su vida" (p. 55), pero ninguna de esas actividades busca revalorizar los saberes construidos por el estudiantado en esos contextos.

El diseño curricular destaca que la formación de la Educación Básica de Adultos tiene como una de sus finalidades mejorar la "empleabilidad" de los sujetos estudiantes (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, pp. 42-43), para lo cual define una serie de competencias a desarrollar y busca "lograr un cambio de conducta en la faz laboral" (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 32). El mundo del trabajo es así analogado al empleo y no reconoce la diversidad de experiencias que portan en este ámbito las personas que asisten a la EPJA. Esto da cuenta de una reducción del mundo del trabajo al mercado laboral, a la compra y venta de mano de obra y no considera a la economía social, solidaria y/o popular como un espacio en donde y para el cual formarse durante la juventud y la adultez.

El diseño curricular dice apoyarse en una matriz constructivista del aprendizaje, entendiendo que el conocimiento se produce en la interrelación entre sujeto y el mundo. Sin embargo, en esta visión, se pretende la construcción de ciertas competencias que orientan a la inserción en el mercado laboral y/o a "civilizar", en términos de Tamarit (1994), a estas personas excluidas de su derecho a la educación.

En suma, el diseño curricular, por un lado, tiene una fuerte marca en que la educación básica ofrecida se oriente a mejorar la inserción laboral del estudiantado, en una relación salarial de tipo capitalista y, también, una perspectiva civilizatoria: moralizante, higienista y que pretende generar cambios de conducta en estas personas de sectores "vulnerables" (en vez de vulnerabilizados). Así, hasta aquí, se encuentra la conjunción del discurso neoliberal con uno conservador y moralizante.

### ***Los estudiantes que asisten a la EPJA desde la mirada del diseño curricular***

En primer lugar, se puede observar que el diseño curricular jurisdiccional presenta descripciones contradictorias sobre las personas que participan en esta modalidad. Por un lado, en la unidad curricular "Sujetos de la EPJA", se promueve la reflexión sobre el enfoque compensatorio en la historia de la EPJA y la visión limitada que solo resalta los déficits de sus personas destinatarias.

La inclusión de la presente unidad curricular tiende a fortalecer y a ampliar la visión del egresado acerca del Sistema Educativo, con el propósito de

capacitarlo para que sea capaz de colaborar activamente en la resignificación de la EPJA y en la revisión y cambio de la visión de su sujeto, de tal manera que éste ya no sea considerado como un sujeto carente, vulnerable y en desventaja, sino como un sujeto de derechos, poseedor de saberes singulares y fundamentales, creador de cultura, protagonista de la historia, capaz de recrear su propio proyecto de vida y de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 218)

Observamos que, aunque el diseño menciona retomar la perspectiva freireana (DCEBA, 2004) en la EPJA y cuestiona la imagen construida del estudiantado que asiste a estos centros educativos de nivel primario, la transformación social propuesta no asumiría el carácter colectivo y organizativo, que es el eje central de la corriente de educación popular latinoamericana (Freire, 2015). En la unidad curricular "Alfabetización en la EPJA", también se presentan producciones de las personas que se construyen como sujetos pedagógicos de la EPJA a partir de sus carencias y necesidades.

La reflexión crítica, la interacción dialógica y la argumentación serán dispositivos imperantes en la consideración de la pobreza de imaginación y de pensamiento, de las deficiencias de las comunicaciones interpersonales en las que prevalecen más lo proverbial y lo gestual, de las que adolecen protagonistas de todos los niveles de aprendizaje y en especial de la EPJA. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 224)

El diseño curricular enfatiza las carencias de las personas que asisten a esta modalidad y además les asigna motivos para terminar la primaria:

Es necesario considerar las características de los grupos de alumnos adultos y jóvenes que comparten un mismo espacio escolar y un mismo horario. Son alumnos con procedencia distinta, con antecedentes educativos y laborales diferentes, con intereses variados.

En el grupo de adultos están los semianalfabetos (no concluyeron sus estudios obligatorios) y los analfabetos puros (no fueron nunca a la escuela). Con respecto al grupo de jóvenes encontramos los alumnos de 15 a 18 años, con trabajo en proceso o búsqueda de trabajo. Poseen algunos conocimientos de lecto-escritura. También aquellos adolescentes que no tienen la edad reglamentaria (menos de 14 años).

Algunos desean continuar con la E.G.B. 3 para adultos o común y otros solo obtener el certificado de séptimo grado. Si bien es cierto que los menores de 14 años asisten como "oyentes", esto constituye una falsa expectativa porque el actual sistema no puede acreditar su asistencia y promoción.

Otro grupo lo constituyen los abuelos que no tienen interés por la terminalidad de la escuela obligatoria sino que buscan un lugar donde recibir y dar afecto. Compartir con otras personas de su edad o rejuvenecer entre los jóvenes y adolescentes que asisten al aula. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 20)

Así se desvalorizan los saberes contruidos por fuera del ámbito escolar y se designa como analfabeta a toda persona que no asistió a la escuela primaria y como semianalfabeta a quien no la haya concluido, lo que invisibiliza que estas pueden formarse en espacios extraescolares. Además, sin ningún apoyo en estudios científicos y/o técnicos, asigna motivaciones para asistir a la escuela a gente mayor, que incluso están en contradicción con investigaciones educativas (Kurlat, 2007). Por otra parte, genera una imagen negativa sobre las habilidades de las personas excluidas del sistema escolar:

La no escolarización o el abandono de la misma produce ciertas atrofas o disfunciones pedagógicas en aquellas personas que inician o retoman su educación básica luego de muchos años interrumpidos. [...] las posibilidades de aprendizaje de los adultos con bajo nivel de escolarización son limitadas porque no pueden desarrollar el pensamiento abstracto. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 20)

No existe en ninguna parte del documento una valoración positiva de los saberes contruidos por las personas jóvenes y adultas en sus experiencias vitales ni siquiera en relación a los saberes escolares legitimados. Pero además de eso, desvaloriza a las personas que no han concluido la escolaridad primaria y las representa como incapaces de sostener el pensamiento abstracto (en línea con lo encontrado por Kaplan (2008), lo que las acerca así a esa zona del no ser de la que nos habla Fanon (2009 [1952])). A la vez, se asocia a quienes asisten a la modalidad con actos delictivos:

También hay adolescentes, jóvenes y adultos con ciertas discapacidades (intelectuales, motrices, sensoriales) que han concluido sus estudios de EGB o ya no tienen edad para el sistema común y se inscriben en las escuelas de adultos a fin de terminar la etapa obligatoria y/o adquirir algún oficio. La diversidad sociocultural de los grupos ingresantes hace que haya adolescentes con problemas de conducta, adicción a las drogas, delincuencia, embarazos prematuros, violaciones, etc. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 20)

De esta manera, por un lado, la mirada del diseño curricular sobre la diversidad sociocultural no es solo desde las perspectivas de la educación compensadora, desde el déficit y solo asociada a grupos sociales subalternizados, como se reconocía en trabajos anteriores en los discursos de docentes de la EPJA (Ithuralde y Dumrauf, 2019 y 2021). Sino que en esta mirada se entrelazan también la diversidad sociocultural con delitos en forma general ("delincuencia"), pero además con delitos sexuales ("violaciones"), como si estos fueran propios de los mencionados grupos y no fueran perpetrados también por personas de clases sociales medias y altas. También se vincula a esos primeros colectivos sociales con la "adicción a las drogas" y con "embarazos prematuros". Esta representación negativa de personas provenientes de estratos socioeconómicos bajos (y, sobre todo, de sus juventudes), ahora no solo vinculada con problemas generados para el proceso de enseñanza, sino hacia la sociedad en general, da cuenta de una mirada moralizadora y racista sobre ellas (Osuna Nevado y Olmo Pintado, 2019). La ante-

rior inferiorización de la población asistente a la EPJA se suma a la ya mencionada inexistencia de una valoración positiva de los saberes contruidos por las personas jóvenes y adultas en sus experiencias vitales.

Así, por ejemplo, el diseño curricular describe diferentes ámbitos del estudiantado:

En lo social: Proviene de estratos sociales marginados y de la clase social media baja que va incorporándose a este tipo de escuelas en búsqueda de mejorar su situación laboral.

En lo familiar: Pertenecen, en su mayoría, a familias no convencionales o a familias disgregadas, con serios problemas de integración, de violencia psicológica y física, de alcoholismo y drogadicción, de delincuencia, de abuso sexual, etc.

En lo Psicológico: Baja autoestima, complejo de inferioridad, dependientes, poco comunicativos, son desconfiados, les cuesta contar sus problemas a cualquier persona. Por lo general encuentran en el docente a su persona de confianza. Son temerosos al rechazo y al ridículo por parte del público.

En lo laboral: La mayoría son desocupados que buscan insertarse en el mundo laboral. A ello se suman las víctimas del desempleo. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, pp. 22-23)

Se aprecia la referencia negativa a las familias, donde se asocia el que sean "familias no convencionales o disgregadas", es decir, que no responden a la familia nuclear hegemónica (matrimonio heterosexual *cis*<sup>3</sup> con infancias y adolescencias a cargo), con la existencia de procesos de violencia psicológica y física y, nuevamente, delincuencia, abuso sexual. En ningún momento, se hace referencia a los procesos de violencia física y simbólica encarados desde el Estado (incluyendo a este mismísimo diseño curricular) sobre estas poblaciones subalternizadas y despojadas, en muchos casos, de sus derechos más elementales (como el de la educación).

Se identifican así huellas de un racismo estructural a lo largo del documento (Grosfoguel, 2016). Este racismo estructural no solo incluye la clásica dimensión étnico-racial, sino que, en este caso, se basa en dimensiones de género, clase social y generacional, al generar una imagen de la población demandante de la modalidad que la coloca en la zona del no ser en tanto incapaz, la asocia al mundo criminal, principalmente, a la juventud, pero también a la adultez, y con fuertes estereotipos por género.

### ***La diversidad lingüística***

Tanto en los fundamentos como en la sección dedicada al área de lengua, el documento aborda la cuestión del bilingüismo, ante la extensión arraigada que tiene la quichua en la provincia de Santiago del Estero. Sin embargo, esta dimen-

---

<sup>3</sup> En el que el sexo biológico asignado al nacer coincide con el género con que se identifica la persona.

sión de la cultura reduce las estrategias de enseñanza sugeridas a "la vinculación artístico-cultural en manifestaciones como: la literatura regional, el folklore, la música, etc." (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 65) y a que "se puede trabajar desde la lengua regional todas aquellas manifestaciones culturales y folklóricas que fortalezcan la identidad" (p. 30). Aunque se menciona que la enseñanza de la quichua no debe limitarse a zonas bilingües y la relevancia de una propuesta del sistema de escritura que se corresponda con el habla, no hay orientaciones sobre cómo llevar esto a la práctica más que este vínculo propuesto con lo artístico y el folklore. Así, esa perspectiva más amplia de la diversidad queda en un discurso solo ligado a lo teórico, mientras que las orientaciones son folklorizantes y esencializadoras, es decir, que toman a la identidad (de personas quichuahablantes) como algo homogéneo y estático en el tiempo. Así, sumado al discurso neoliberal y neoconservador, se encuentra un discurso neopopulista, con rasgos autoritarios y que pretenden el retorno de tradiciones subalternizadas de modo folklorizado.

### Discusiones y conclusiones

El diseño curricular realiza una prescripción que orienta la práctica docente desde una mirada del déficit, compensatoria, pero además esencializa a la sociedad santiagueña en general, racializa a la población que asiste a la modalidad en el nivel primario y folkloriza a personas que despliegan prácticas lingüísticas no hegemónicas. Esta conjunción da cuenta de formas de racismo institucional, en donde no es necesario que cada persona sostenga discursos que jerarquicen a unos grupos sociales sobre otros en pos de mantener o fortalecer ciertos beneficios, sino que es parte estructural de este sistema educativo. Como se ha visto en trabajos anteriores, algunas de estas formas de clasificación social también son desplegadas en el cotidiano de la EPJA por el personal docente, aunque con mucha menor densidad que la que sostiene el diseño curricular analizado (Ithuralde y Dumrauf, 2019 y 2021).

De este modo, desde posiciones dominantes en el espacio social, se estarían produciendo discursos que minorizan al estudiantado de la EPJA, que refuerzan, a la vez, el carácter tutelar del Estado y sus agentes sobre estas poblaciones. Estos discursos no son inocuos, sino que, en tanto son prescriptivos para la práctica docente (y forman parte de su formación) o consolidan una imagen mayoritaria en la sociedad sobre la EPJA, son apropiados (de forma más o menos crítica, en procesos que están permeados por violencias simbólicas) por el personal docente de la modalidad y, así, orientan sus prácticas. Esta minorización de la población que no ha concluido la escuela primaria en tiempo se articula con una invisibilización de la responsabilidad estatal en la expulsión escolar (llamada abandono en estos discursos). Esa responsabilidad el diseño curricular la deposita exclusivamente en las propias personas estudiantes, sus familias y sus comunidades.

Estas formas de clasificación social se anudan en el diseño curricular con finalidades educativas promovidas por el discurso neoliberal que fue dominante en Argentina desde fines de la década de los ochenta hasta, al menos, inicios de

2002, pero que siguen presentes en este diseño, publicado en 2004. Se encuentra una conjunción entre diferentes tipos de discursos de política educativa: uno neoliberal, uno neoconservador y un neopopulismo autoritario (Nicodemos y Cassab, 2022), en consonancia con las articulaciones y estrategias llevadas adelante por el gobierno provincial entre 1995 y 2004. Se observa, de este modo, cómo el neoliberalismo, que se presenta como una búsqueda de mayor libertad y autonomía hacia las personas (ante un Estado que limita en demasía sus elecciones y prácticas), puede desplegarse discursivamente articulado a discursos que minorizan poblaciones (de forma esencializadora, racializándolas) y que las colocan simbólicamente en necesidad de ser tuteladas por el Estado (algo opuesto a esa búsqueda discursiva de otorgar mayores libertades). No paradójicamente las poblaciones racializadas y con necesidad de tutela estatal pertenecen a sectores históricamente subalternizados, no solamente de bajos ingresos y propiedades, sino además, en este caso, quichuahablantes con una larga historia de recibir violencias coloniales.

El nombramiento del estudiantado desde sus "problemas" y déficits en el diseño curricular, que reconoce, mas no valora su diversidad, da cuenta de una práctica de educación compensatoria. En trabajos anteriores (Ithuralde y Dumrauf, 2019 y 2021) que analizaron los discursos y las prácticas docentes, se había encontrado también la perspectiva de la educación compensadora, pero no un discurso tan profundo y homogéneo de racialización, como el identificado en el diseño curricular. Se observa así un proceso de interpretación curricular que, aunque se aleja de las miradas más esencializadoras sobre el sujeto de la EPJA, no rompe con ellas. Las formas de clasificación social aquí detalladas se articulan con las estrategias de enseñanza prescritas por el diseño curricular, en particular, con el lugar que se les da a los saberes del estudiantado y sus comunidades. Estos saberes son desvalorizados, folklorizados y/o invisibilizados por el diseño curricular, lo que constituye el ejercicio de una violencia epistémica desde el Estado hacia las poblaciones cuyo derecho a la educación dice garantizar (Grosfoguel, 2016). Esta garantía al derecho a la educación implica un respeto hacia las trayectorias, experiencias y culturas de las personas, desde perspectivas interculturales, en donde ese respeto mutuo sea incluido como contenido de la enseñanza para la formación de una ciudadanía para el ejercicio de la democracia (Dietz, 2003). El análisis aquí realizado encuentra las formas en que el diseño curricular, en tanto documento estatal, incumple esta garantía.

Se identifica, entonces, como desafío el pensar la tarea de enseñanza como parte de la complejidad del trabajo docente, trabajo en el que se anudan regulaciones, condiciones de trabajo y posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014). Es decir, de qué maneras se reflexiona acerca de cómo las acciones político-pedagógico-didácticas inherentes al trabajo docente están tensionadas entre las regulaciones y condiciones de este y la propia posición docente (y el vínculo con el estudiantado). Lo anterior es fundamental en contextos de desigualdad social y educativa y en espacios sociales donde la educación pública igualitaria, gratuita y laica e inclusiva va perdiendo fuerza en la arena pública y es objeto de continuos ataques, algo de gran actualidad. Esto que emerge como de particular importancia en este contexto, en donde la regulación del trabajo docente se da en un marco de racismo

institucional, parcialmente llevado a la práctica docente, sin embargo, asoma como una necesidad de reflexión político-pedagógico-didáctica en la tarea de enseñar (y sobre el territorio en el que enseñamos y los sujetos con quienes participamos del hecho educativo), como nos indica desde la Didáctica de la Matemática Bernard Charlot (2014). Esta reflexión hegemonícamente suele ser invisibilizada en la formación docente en las didácticas específicas en Argentina, que tienen, muchas veces, una mirada muy centrada en la metodología y las estrategias de enseñanza y poco situadas tanto en el contexto sociocultural en que acontece la enseñanza como en la complejidad de estas prácticas. Así, desde los márgenes del Estado (Das y Poole, 2004), emerge un desafío para la tesis: pensar a los procesos de Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud de forma interdisciplinaria, para hacer dialogar a la Didáctica de las Ciencias Naturales como disciplina, cuyo objeto es la enseñanza de las Ciencias Naturales con campos como la política educativa, la sociología de la educación y la Antropología y Educación y reponer en el centro de la reflexión el carácter político de la educación (Freire, 2010).

## Referencias bibliográficas

Argentina, Congreso de la Nación (1884). *Ley Nacional de Educación Común N.º 1420/1884*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/ley1420.pdf>

Barrionuevo, V., Ruiz, M. e Ithuralde, R. E. (2019). Neoliberalismo, educación y discursos identitarios en la reforma de la Constitución de Santiago del Estero de 1997. En A. T. Martínez (Coord.), *Discursos de identidad y geopolítica interior: Indios, gauchos, intelectuales, descamisados y brujos* (pp. 137-155). Biblos.

Blazich, S., Guarino, G., Gómez, L. y Pujalte Ibarra, C. (2012). Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la Provincia de Chaco. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 23-33.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 19(9), 4-18.

Broitman, C (2012). *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad* [Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica, Repositorio institucional FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.899/te.899.pdf>

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2008). Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los 90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 19-40. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/31/19>

Calderón López Velarde, J. (2017). Viejos y nuevos vacíos en la investigación de la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 3-7.



Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Revista Polifonías*, III(4), 5-25. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>

Cepal-Unesco (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Unesco. Repositorio digital CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/2130>

Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. *Cuadernos de antropología social*, 27, 19-52. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4328>

De la Fare, M. (2011a). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento*. DiNIECE.

De la Fare, M. (2011b). *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*. DiNIECE.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.

Domenech, E. (2007). El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En A. Grimsom (Comp.), *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 61-89). CLACSO. <https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/35.pdf>

Fanon, F. (2009 [1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas críticas*, 15(28), 25-43. <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3518>

Figueiredo, Â. y Grosfoguel, R. (2009). Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, 12(2), 223-234. <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>

Freire, P. (2010). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gobierno de la provincia de Santiago del Estero (2004). *Diseño Curricular de la Educación Básica de Adultos [DCEBA]*.

Grosfoguel, R. (2015). Epistemic racism/sexism, westernized universities and the four genocides/epistemicides of the long sixteenth century. In *Eurocentrism, racism and knowledge: Debates on history and power in Europe and the Americas* (pp. 23-46). Palgrave Macmillan UK.

Grosfoguel, R. (2016). What is Racism? *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9-15. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2016.609>

Grupo INTER (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Reino de España, Unión General de Trabajadores (UGT).

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.

Ithuralde, R. E. y Dumrauf, A. (2019). Una aproximación a la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en Santiago del Estero, Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41, 35-64.

Ithuralde, R. E. y Dumrauf, A. (2021). Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina. *Perfiles Educativos*, 43(171), 27-45. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593>.

Ithuralde, R. E. y Dumrauf, A. (2022). Contenidos de Ciencias Naturales en la Educación Primaria en el pasado reciente en Santiago del Estero: un análisis de normativas nacionales y provinciales. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 30(115). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902717>.

Ithuralde, R.E., Moccagatta, M.E. y Dumrauf, A. (2024). Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos: hegemonías y resistencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 55, 117-133. <https://doi.org/10.17227/ted.num55-17885>

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Colihue.

Kurlat, M (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso. *Revista del IIICE*, sd, 56-63.

Kurlat, M. (2014). El "culto a las letras" en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(1), 58-90.

Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A. y Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 22-34. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300003>

López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122>

Lorenzatti, M. del C. (2007). *Conocimientos cotidianos y cultura escrita en una escuela de jóvenes y adultos* [Presentación en la Cátedra Andrés Bello: Por el derecho a la educación, Universidad Iberoamericana México].

Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41 (núm. especial), 1137-1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>

Nicodemos, A. y Cassab, M. (2022). A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. *Revista Cocar*, 11, 1-14. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>

Puiggrós, A. (1994). Las alternativas pedagógicas y los sujetos. En A. Puiggrós y M. Gómez Sollano (Coords.), *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana* (pp. 95-121). Miño y Dávila.

Osuna Nevado, C. y Olmo Pintado, M. D. (2019). El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista. *Convives*, 25, 16-23. [https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/documentos-enlaces/publicaciones-periodicas/revista-convives.ficheros/1308200-27\\_\\_\\_\\_N%C2%BA%2025%20CONVIVES\\_Marzo%202019\\_\\_\\_\\_Frente%20al%20discurso%20del%20odio%20convivencia.pdf](https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/documentos-enlaces/publicaciones-periodicas/revista-convives.ficheros/1308200-27____N%C2%BA%2025%20CONVIVES_Marzo%202019____Frente%20al%20discurso%20del%20odio%20convivencia.pdf)

Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 89-100. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120089A>

Ruiz, E. M. (2013). *Hegemonía neoliberal y periferia mundial: La reforma del Estado en Santiago del Estero entre 1993 y 1995 desde la perspectiva de las relaciones internacionales* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santiago del Estero].

Saforcada, F. (2008). Las paradojas de la autonomía escolar en los 90: Escenas sobre el desarrollo de una política en Argentina. *Jornal de Políticas Educacionais*, 2(3), 30-42. <https://doi.org/10.5380/jpe.v2i3.15014>

Schnyder, C. (2011). *Política y violencia en la democracia argentina. La democratización subnacional a la luz de las prácticas partidarias y los usos de la policía durante el juarismo en Santiago del Estero* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio institucional UNR. <http://hdl.handle.net/2133/3275>

Schnyder, C. (2013). La democratización subnacional desde la perspectiva del Estado y su poder de policía: el caso del juarismo en Santiago del Estero, Argentina, 1995-2004. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 33(3), 631-648. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2013000300003>

Tamarit, J. (1994). *Educación al soberano. Crítica al iluminismo de ayer y de hoy*. Miño y Dávila.

Tenti, M. M. (2005). *La reforma del Estado santiagueño. La gestión política en los 90*. Universidad Católica de Santiago del Estero.

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Vezzosi, J. (2009). La década de los 90 en Santiago del Estero: condicionamientos, características y consecuencias de la reforma del Estado. En M. Llairó y M. Díaz (Comps.), *Neoliberalismo y crisis del Estado en la Argentina de los noventa* (pp. 95-107). Ceinladi-UBA.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11, 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>