



Red Interinstitucional  
Cátedra

**PABLO  
LATAPÍ**

3er Encuentro  
Latinoamericano:

**Escenarios Sociales  
de la Educación de  
Jóvenes y Adultos en  
América Latina. Políticas,  
Formación y Prácticas**





**3<sup>er</sup> Encuentro**  
**Latinoamericano:**  
**Escenarios Sociales de la**  
**Educación de Jóvenes y**  
**Adultos en América Latina.**  
**Políticas, Formación y Prácticas**



**3<sup>er</sup> Encuentro  
Latinoamericano:  
Escenarios Sociales de la  
Educación de Jóvenes y  
Adultos en América Latina.  
Políticas, Formación y Prácticas**

**70 E I**  
1 9 4 9 - 2 0 1 9



Organización  
de Estados  
Latinoamericanos  
OEA



Universidad  
Pedagógica  
Nacional

**UM**  
UNIVERSIDAD DE MORÓN



Universidad  
Nacional  
de Quilmes



III Encuentro Latinoamericano : escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina : políticas, formación y prácticas / Carlos Aníbal Balmaceda ... [et al.]. - 1a ed. -

Tres de Febrero : Imaginante, 2019.

454 p. ; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-8313-18-4

1. Antropología de la Educación. 2. Calidad de la Educación. 3. Democratización de la Educación. I. Balmaceda, Carlos Aníbal  
CDD 374

Edición: Oscar Fortuna.

Correcciones: Demián Martínez.

Coordinación: Diego Filmus.

### **Oficina de la OEI en Argentina**

Paraguay 1510

C1061ABD Buenos Aires, Argentina

Tels.: (5411) 4 813 00 33 / 34

Fax: (5411) 4 811 96 42

[oeiba@oei.org.ar](mailto:oeiba@oei.org.ar)

[www.oei.org.ar](http://www.oei.org.ar)

© 2019, cada obra tiene el copyright de su respectivo autor.

Impreso en Argentina / Printed in Argentina.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, bajo cualquier método, incluidos reprografía, la fotocopia y el tratamiento digital, sin la previa y expresa autorización por escrito del titular del copyright.

## Prólogo

Los Ministros de Educación reunidos en el 77mo Consejo Directivo de la OEI (Antigua, 2018), aprobaron el Programa y Presupuesto vigente que supone articular la programación de nuestra organización con los postulados de la Agenda 2030 adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas la meta compartida es no dejar a nadie atrás. El núcleo central de esta estrategia está articulado en torno al cuarto objetivo de desarrollo sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, entendido como un objetivo transformador y universal.

En el contexto de desigualdad propio de nuestra región, no dejar a nadie atrás implica, de manera particular, prestar atención a aquellos jóvenes y adultos que por distintas circunstancias se encuentran en condición de analfabetismo o no han finalizado sus estudios. En la sociedad del conocimiento y la información, las carencias educativas son a la vez causa y efecto de la exclusión y marginación social.

Esta problemática en Iberoamérica no es nueva, como tampoco lo son los esfuerzos que los países han desarrollado y desarrollan para dar cuenta de ello. Desde las campañas de alfabetización promovidas en los años 60 y 70, hasta el impulso dado por las Cumbres Iberoamericanas y la cooperación internacional, la educación de jóvenes y adultos ha estado presente en las agendas regionales.

Particularmente la OEI ha tomado como una de sus líneas distintivas de trabajo el impulso a los programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos, así como la promoción de la formación profesional.

Es en este campo educativo donde tal vez se ha expresado con más claridad la solidaridad regional. Al calor de la Declaración Mundial de Educación para Todos (Declaración de Jomtien), la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno indicó en 1992 que siendo el conocimiento el gran capital del siglo XX debía darse un impulso decidido a la educación señalando como uno de sus objetivos

prioritarios la alfabetización de adultos, y encomendando a la OEI el acompañamiento de esta tarea regional.

Ello supuso el inicio de un esfuerzo compartido puesto en marcha inicialmente por los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBAS) que conllevó una intensa labor de colaboración financiera, técnica e institucional entre la OEI, la Agencia Española de Cooperación Internacional y países Iberoamericanos –en esta primera etapa– como El Salvador, Honduras o Nicaragua.

La solidaridad regional antes mencionada se expresó posteriormente en diversas iniciativas de carácter bilateral o subregional, manifiestas en el programa “Yo Sí Puedo” desarrollado por Cuba, la experiencia de alfabetización en contextos multilingües en Bolivia o Paraguay, la ampliación de los PAEBAS a otros países, así como la realización de reuniones y foros iberoamericanos dedicados a esta temática.

La OEI, en respuesta a lo solicitado por la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Salamanca, 2005) impulsó la formulación colectiva del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (PIA), presentado por los Ministros de Educación a la XVI Cumbre Iberoamericana (Montevideo, 2006) que lo adoptó como “Programa Cumbre”.

El PIA constituyó un avance en la institucionalización de este esfuerzo regional con una mirada amplia que incorporaba los esfuerzos y la experiencia acumulada de años anteriores e impulsaba la renovación y ampliación de los esfuerzos nacionales y regionales. Un esfuerzo colectivo que respetaba –al mismo tiempo– particularidades y prioridades nacionales.

El respeto y validez de la diversidad de criterios, estrategias, métodos y medios de educación de adultos, el respeto y apoyo a las políticas públicas de cada país, el acuerdo desde la multilateralidad, el respeto a la interculturalidad; y el impulso a una más amplia participación social, se consolidaron como principios rectores del PIA vigentes hasta el día de hoy.

Es en esta vigencia plena de sus principios fundantes que el PIA asume el desafío de ir más allá de la Educación Básica, incorporando el

enfoque de Aprendizaje a lo Largo de la Vida buscando, en consonancia con el ODS 4, no dejar a nadie atrás.

Un camino que ha requerido –y que requiere– la colaboración y participación de la comunidad académica de cada país. La investigación en el campo de la educación de jóvenes y adultos, en tanto problemática vigente, resulta fundamental para contribuir a políticas educativas que puedan dar una respuesta de una manera flexible, eficaz y pertinente, a quienes se encuentran hoy fuera del sistema educativo formal.

Cerca del 50 % de los jóvenes latinoamericanos no finalizan sus estudios medios en el tiempo que les corresponde. Si ese porcentaje lo abordamos por país, e incluso dentro de cada país tomamos en cuenta zonas rurales o cordones urbanos de pobreza extrema, la situación se vuelve dramática.

Por este motivo, celebramos el impulso sostenido de la Cátedra Latapí y de las 11 Universidades que la componen, al estudio, reflexión e investigación de la educación de jóvenes y adultos en tanto desafío que persiste en la región y ante el cual la OEI renueva su compromiso institucional en el marco de la agenda global.

**Mariano Jabonero**

**Secretario General**

**Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)**



## Introducción

La red interinstitucional de la Cátedra Pablo Latapí tiene como fin generar un espacio académico que promueva el pensamiento y la construcción de conocimiento acerca del aprendizaje y la educación de jóvenes y adultos (EPJA), a través del trabajo articulado de universidades y organismos internacionales.

El analfabetismo constituye una de las grandes deudas del siglo XXI y debe ser comprendido en términos de desigualdades en el acceso, cuya consecuencia directa es el impacto en la dignidad de las personas y el real ejercicio de su ciudadanía. La alfabetización debe entenderse como algo más que la repetición de palabras: es la apropiación de las mismas como herramientas para preservar, transmitir y fortalecer las culturas.

La Cátedra aspira a abordar la temática de la educación básica de jóvenes y adultos considerando particularmente las perspectivas con las que Pablo Latapí enmarcó su interés fundamental por el tema: la investigación educativa configurada de modo interdisciplinar como herramienta relevante en la construcción de conocimiento; el compromiso con la transformación de la realidad, la producción de experiencias que apuntan al logro de una mayor justicia social; y la persona humana y su contexto como referentes centrales, es decir, el reconocimiento del derecho a crecer, al desarrollo de su potencial y a disfrutar de una vida de calidad.

Desde el año 2007 se han desplegado una serie de iniciativas, originariamente con la colaboración de la Fundación Santillana, y a partir del año 2009 con la participación de la Universidad Pedagógica (UNIPE), la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) que se plasmaron, en septiembre de 2011, en la inauguración de la Cátedra Pablo Latapí en esta última universidad.

Se desarrollaron varias líneas de acción articuladas:

- Seminarios Internacionales y Latinoamericanos de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos: constituidos como espacios de reflexión y debate sobre la problemática en la región.

- Publicaciones: que recogen los trabajos y las presentaciones expuestas en los encuentros.
- Página web: en respuesta a la necesidad de contar con un espacio en el cual se disponga de información actualizada, investigaciones en el campo, y favorezca el intercambio de visiones y de los diferentes proyectos y experiencias.
- Carreras universitarias referidas al tema, como el Diploma Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contexto de Encierro (en la Escuela de Humanidades de la UNSAM) y la Carrera de Especialización en Educación de Jóvenes y Adultos (en la UNIPE).

En la última década se fueron sumando universidades, y en el 2016 se estableció un convenio-marco para conformar una red interinstitucional entre:

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura en Argentina;
- Universidad Nacional de San Martín;
- Universidad Nacional de General Sarmiento;
- Universidad Nacional de Lanús;
- Universidad Nacional de Quilmes;
- Universidad Nacional Arturo Jauretche;
- Universidad Nacional del Nordeste;
- Universidad Pedagógica Nacional;
- Universidad Nacional de Jujuy;
- Universidad Nacional de Luján;
- Universidad de Morón;
- Directores de equipos de investigación y de gestión centrados en el tema y sus problemáticas.

Los desafíos para la Educación de Jóvenes y Adultos se producen en contextos de pobreza, con su secuela de fracasos en la trayectoria escolar y una gran complejidad en términos de fines, debido a la heterogeneidad de necesidades y demandas, de institucionalidad, metodologías, destinatarios, profesionalidad, y una persistente precariedad.

El 22 de octubre de 2018 se llevó a cabo el “III Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas”, organizado por los miembros de la Cátedra Latapí en el Centro de Altos Estudios Universitarios de OEI Argentina.

El encuentro tuvo por objetivo contribuir a la reflexión, el análisis y el debate sobre las condiciones actuales y los desafíos de la EDJA en América Latina, vinculadas a cuatro ejes temáticos. La apertura estuvo a cargo de Francisco Piñón, coordinador de la cátedra; Héctor Norberto Porto Lemma, rector de la Universidad de Morón (UM); Adrián Cannellotto, rector de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE); Silvia Bernatené, decana de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM); Sergio Cárdenas, director del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL); y Luis Scasso, coordinador del CAEU de OEI Argentina.

Luego se desarrolló un panel de especialistas en EDJA, con la participación de Sergio Cárdenas, director general de la Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), México; Timothy Ireland, profesor de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB), Brasil; Florencia Finnegan, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina; y Esther Levy, profesora de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Por la tarde, el Encuentro se dividió en cuatro comisiones que presentaron y debatieron los trabajos de investigación, que abordaron la EDJA desde cuatro ejes temáticos: 1. Políticas educativas, 2. Abordajes de la diversidad, 3. Formación de educadores y 4. Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Tras el trabajo en comisiones se desarrolló un plenario en el que se expusieron las conclusiones finales de cada eje.

A continuación se presenta una síntesis de los cuatro ejes, con reflexiones y conclusiones:

En el Eje 1, “**Políticas educativas para la educación de jóvenes y adultos**”, se aprobaron doce ponencias y se expusieron diez en la mesa de trabajo constituida para la presentación y debate de las mismas.

Un aspecto interesante de la mesa fue la heterogeneidad de las presentaciones y la representación de diversas experiencias y problemáticas provinciales: además de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, también hubo trabajos de las provincias de Córdoba, Tucumán, Chubut, Entre Ríos y Buenos Aires.

En la mesa se debatieron experiencias del ámbito público y privado, y se desarrollaron perspectivas históricas que analizaron, por ejemplo, el Plan Nacional de Alfabetización del gobierno de Alfonsín (1983-1989), el desarrollo de la EDJA en la provincia de Buenos Aires desde la década del 90 y en Córdoba de 1998 a 2017, mostrando tanto los logros como las crecientes dificultades. También se presentaron políticas curriculares relacionadas con la articulación con el mundo del trabajo y las áreas productivas, una propuesta de un nuevo diseño curricular para Chubut y un proyecto de acompañamiento pedagógico sistemático para los exámenes libres en Córdoba. Algunos trabajos sistematizaron evidencia empírica y la compararon con los cambios matriculares y el perfil de los sujetos de la EDJA en tres provincias argentinas; también se analizaron desde la perspectiva de docentes y directivos de CABA las tensiones causadas por la heterogeneidad del alumnado, las limitaciones presupuestarias, la deserción y las escasas capacitaciones para enfrentar las problemáticas específicas de una modalidad compleja y en permanente transformación debido al contexto socioeconómico.

Se compartió la necesidad de investigaciones y estudios sistemáticos sobre esta realidad cambiante, se expresó una preocupación compartida por la falta de capacitaciones pertinentes y recursos pedagógicos, la disminución presupuestaria y las dificultades de infraestructura, y por el escaso apoyo a la modalidad desde la política educativa nacional en la actualidad.

Hubo acuerdo en cuanto a la importancia y beneficio de continuar con estos seminarios y encuentros para compartir experiencias y poder articular propuestas en conjunto, además de enriquecernos con la reflexión de los especialistas en el campo. Se insistió en la utilidad de

poder acceder a los trabajos de todos y se valoró positivamente el encuentro.

En el Eje 2, “Abordajes de la diversidad en la EDJA”, se aprobaron tres ponencias que daban cuenta de propuestas y experiencias formativas atentas a la heterogeneidad de los contextos en los que se desarrolla la educación de personas jóvenes y adultas: contextos de encierro, situación de calle, escuelas primarias y secundarias del sistema educativo, y distintos espacios del “más allá de la escuela” donde organizaciones de la comunidad dan lugar a programas de terminalidad educativa, entre otros. Asimismo, pretendimos también que se pudieran compartir investigaciones y reflexiones que consideraran la diversidad de sujetos y prácticas y las problemáticas que se presentan en el campo.

La *diversidad* fue entendida aquí en un sentido amplio e incluyó entre sus componentes a distintos grupos sociales en condición de vulnerabilidad: jóvenes y adultos de sectores populares, adultos mayores, pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, personas con discapacidad. Diversidad en la que se incluyeran la lingüística, la cultural y la de géneros.

Si bien recibimos varios trabajos de procedencia nacional y regional que trataron esta temática, solo algunos pocos se focalizaron en la educación de personas jóvenes y adultas y son los que presentamos a continuación.

Una de las ponencias abordó un modelo didáctico – el de intervencionalidad paradigmática– que considera en el aula la dimensión cultural y que intenta poner en igualdad de condiciones los saberes culturales que traen los sujetos con aquellos validados en la escuela.

También se expuso, desde una perspectiva feminista, la experiencia de una mujer adulta militante y estudiante de una escuela primaria que brindó claves para pensar la configuración de propuestas educativas en la EDJA que empoderen y permitan leer críticamente la realidad.

Otro de los trabajos compartió sus preguntas, reflexiones y propuestas – desde la perspectiva de las investigadoras– sobre los

modos de hacer investigaciones en el campo pedagógico, donde el enfoque biográfico narrativo aparece como una herramienta potente.

Por último, una ponencia puso en discusión el modelo andragógico para analizar y fortalecer el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas desde una perspectiva individualista.

Los intercambios en la mesa durante las presentaciones pusieron de manifiesto la importancia del reconocimiento del “otro” y sus saberes, de las experiencias colectivas, de la constitución de lo grupal y de la construcción de vínculos de afecto y respeto como andamiajes que permiten sostenerse y finalizar los trayectos educativos que se proponen. También se coincidió en la necesidad de pensar el currículo con perspectiva de género y de diversidad cultural, incluyendo la Educación Sexual Integral (ESI) y la divulgación en los medios de comunicación en la sociedad actual.

En el Eje 3, “**Formación de educadores para la EDJA**”, se aprobaron diez ponencias de acuerdo al siguiente temario: programas y proyectos de formación de docentes para la EDJA, desarrollados por el sistema formador nacional y de cada jurisdicción, universidades, sindicatos, instituciones escolares y colectivos de educadores. Experiencias de formación en el marco de programas de terminalidad de los estudios obligatorios. Propuestas de formación docente con y sobre tecnologías y medios de comunicación.

Los trabajos de este eje presentaron resultados de investigaciones y tareas de extensión universitarias, relatos de experiencias de organizaciones sociales y escuelas, y propuestas de formación docente desde universidades y como parte de políticas públicas desde los Estados provinciales, con modalidades presenciales y virtuales.

En estas presentaciones se destacaron la necesidad de fortalecer el espacio de formación para los educadores de adultos, las particularidades de los diferentes ámbitos e instancias desde donde intervenir en este proceso de formación, así como las experiencias particulares que relatan acercamientos y reflexiones de los estudiantes y futuros educadores en el campo de la EDJA.

Algunos de los problemas presentados fueron:

- La importancia de la formación inicial y de la formación “en servicio” como continuidad para los docentes de la EDJA.
- La necesidad de recuperar la especificidad de las propuestas de formación y el debate sobre cómo enseñar, especialmente para problematizar estructuras tradicionales de enseñanza.
- La preocupación por la relación teoría-práctica y el trabajo en parejas pedagógicas.
- La consideración de los obstáculos y recorridos en las experiencias de alfabetización, donde se evidencian marcas de exclusión en los adultos que participan de las experiencias de aprendizaje, y la importancia de la recuperación de los saberes de los adultos en esas experiencias.
- La relevancia del registro del campo emocional y vincular en algunos relatos presentados.
- Reconocer el tiempo requerido para los procesos de formación de los sujetos, diferentes de los tiempos institucionales y de los requerimientos de la gestión pública.

Se evidencia en el intercambio generado el desafío de preguntarse acerca de la tarea de los educadores, de las condiciones necesarias para desarrollar prácticas reflexivas que permitan intervenir en diferentes espacios con un sentido democratizante.

El Eje 4, “**Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación**”, resultó el más elegido al momento de la presentación de experiencias y reflexiones. En total se aprobaron 16 trabajos de los cuales 13 fueron presentados por sus autores y autoras en el encuentro.

De los trabajos presentados surgieron algunas líneas prioritarias y desafíos a tener en cuenta para el enriquecimiento de la educación de jóvenes y adultos. Entre lo más destacado podemos mencionar:

Es preciso pensar en escuelas abiertas a la comunidad, donde cobre una importancia crucial la presencialidad de los y las estudiantes y la construcción de vínculos. Esta modalidad puede resultar sumamente beneficiosa al momento de pensar propuestas que fortalezcan la permanencia de los y las estudiantes en la escuela. En la mayoría de las experiencias relatadas, la deserción estudiantil constituye un problema central que debe ser trabajado, sobre todo en el primer año.

En este sentido, propuestas de reducción de las jornadas y la articulación de la presencialidad con la virtualidad aparecen como posibles respuestas; su implementación dependerá de las particularidades y los acuerdos en el interior de cada proyecto y no deberían ser implementadas en forma generalizada.

También surgió como un desafío recurrente la necesidad de repensar al sujeto de la EDJA como un estudiante con necesidades curriculares específicas que focalicen la atención en el ingreso, la permanencia y el egreso. En este punto vuelven a surgir estrategias tales como las tutorías o la existencia de parejas pedagógicas en los distintos espacios curriculares como una forma eficaz de dar respuesta a estas necesidades.

Se mencionó la necesidad de que las propuestas curriculares para la EDJA incorporen el reconocimiento de saberes construidos por fuera del sistema educativo formal como base para acceder al conocimiento escolar.

Respecto de la inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la enseñanza surgen dos necesidades fundamentales: la inversión sostenida en equipamiento y en la formación de docentes y tutores.

Por último, se enuncia un desafío importante para la modalidad: el fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales y el trabajo colaborativo; en ocasiones el docente de la EDJA se encuentra solo en el proyecto educativo en el que está inmerso y hace que el impacto de las acciones no sea registrado por el resto de la institución.

En este texto, el uso genérico del masculino y/o femenino no implica la adhesión a un lenguaje sexista. Al respecto, se han respetado las decisiones adoptadas por las autoras y los autores de las ponencias aquí compiladas.

A continuación se presentan los 41 trabajos aprobados y organizados por cada uno de los cuatro ejes:

**1. Políticas educativas para la educación de jóvenes y adultos (EDJA) – 12 trabajos**

- Balmaceda, Aníbal. *Educación de adultos en la provincia de Buenos Aires: un enfoque histórico político-gremial.*

- Martínez Saksonoff, Karina. *Goles versus adicciones: por un futuro mejor.*

- Ambrogio, Laura Patricia; Beltramino, Raquel; y Colafigli, Leticia. *Políticas inclusivas y nuevas institucionalidades: la oferta de examen libre en la escuela primaria de jóvenes y adultos.*

- Caciorgna, Laura Silvana; Palavecino, Marcela Tania; y López, Silvina Paola. *La articulación con el mundo del trabajo: desafíos para la implementación de un espacio curricular en la EDJA.*

- Greco, Marcela; Krichesky, Marcelo; Saguier, Valeria; y Tissera, Silvana. *Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires.*

- Altamirano, Gisela; Villanueva, Mario Alejandro. *Los sujetos de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: una mirada desde la política educativa de tres provincias argentinas entre 2004 y 2015.*

- Novello Alexandro, Yahel. *Hacia una educación de calidad en la modalidad EDJA: Diseño Curricular Modular.*

- Venier, Yanina. *Reflexiones sobre los cambios introducidos por la ley 26.695: contextos de encierro.*

- Dumm, Zelma Raquel. *Heterogeneidad constitutiva de la matrícula escolar: problematización de la enseñanza.*

- Lorenzatti, María del Carmen; Tosolini, Mariana; y Ghione, Pablo. *La educación de jóvenes y adultos en Córdoba: 1998-2017.*

- Pacheco, Leticia. *El Plan Nacional de Alfabetización del gobierno del Dr. Raúl Alfonsín (1984-1989) y el derecho a la cultura.*

- Harari, Ivana y Harari, Viviana. *El barrio va a la universidad: trabajando con sectores vulnerables.*

## **2. Abordajes de la diversidad en la EDJA – 3 trabajos**

- Míguez, María Eugenia. *Experiencias, formación y territorios en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios “Plan Fines 2” desde un abordaje (auto) biográfico y narrativo.*

- Pellegrini, Ludmila. *Mujeres en la educación de jóvenes y adultos: narrativas de una experiencia.*

- Cabrera, Julio y López, Pablo. *Una reflexión acerca de la diversidad cultural en la EDJA desde el Modelo de Intervinculación Paradigmática.*

### **3. Formación de educadores para la EDJA – 10 trabajos**

- Copertari, Susana; Gerlero, Carina; y Fantasía, Yanina. *Formación de tutores virtuales desde el paradigma afectivo e inclusivo: el caso del plan “Vuelvo a Estudiar Virtual” de Santa Fe.*

- Del Huerto Marzioni, Clarisa. *Formación y prácticas docentes desde el contexto universitario, orientadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la zona sur del conurbano bonaerense.*

- Fior, Inés y Sanguineti, Claudia. *Algunas reflexiones sobre la política de formación de educadores de la EDJA desde la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires.*

- Kurlat, Marcela y Llosa, Sandra. *Fortalecimiento de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas: un proyecto en marcha que articula investigación, docencia y extensión.*

- Dulbecco, Liliana. *Formación en educación popular: cursos para alfabetizadores en la casa de la cultura “Compadres del Horizonte”.*

- Ferreyra, Horacio y Rosales, Marcela. *Aportes del curso “Diplomatura a la formación docente continua desde la propuesta de educación permanente de jóvenes y adultos”.*

- Gallardo, Martha y Lliteras, María. *Educación de jóvenes y adultos y formación docente: un campo de prácticas y desafíos.*

- Bargas, Noelia; Cabrera, María Eugenia; y Onnainty, Mariel. *La formación de los educadores de nivel secundario de adultos: un debate pendiente.*

- Abad, Aldana y Rebaudino, Verónica. *Formación docente en escuela primaria para adultos: ¿quién dijo que todo está perdido?*

- Gómez, María Noelia y Peluaga, Silvia. *El valor de la experiencia en los procesos de formación de educadores/las de jóvenes y adulto/las.*

### **4. Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación – 16 trabajos**

- Álvarez, Nuria Rocío y Baigorria Sutura, Pablo Alejandro. *Integración y diversidad en el marco del nuevo diseño curricular de EPJA: reflexiones y experiencias.*

- Galdeano, María y Vega, Gisela. *Puntos de encuentros y desencuentros en las decisiones curriculares: el caso de una escuela primaria para personas jóvenes y adultas de la provincia del Chaco.*
- García, Carina y Garbe, Carina. *O inventamos o erramos.*
- Blazich, Gladys. *Prácticas pedagógicas en la educación primaria para personas jóvenes y adultas: el tiempo como coordinada.*
- Arévalo, Verónica. *Propuesta de coordenadas para la enseñanza de Lengua en EDJA.*
- Elías, Nora y Gómez, Nerina. *Una experiencia de educación inclusiva en el marco de la universidad pública.*
- Cabrera Muñoz, Mariana; Giles Guayanes, Marisol; y Guastella, Analía. *Leer, comprender y comunicar entre jóvenes y adultos: hacia la participación cultural en la ciudad de Villa Allende.*
- Racovschik, Gustavo. *La escuela como un lugar especial: el trabajo grupal y la construcción del conocimiento.*
- Castronuovo, Débora; Nardoza, María Laura; Raíces, Adrián; y Segovia, Liliana. *Horizontes compartidos: equipo de trabajo institucional para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes a un CENS.*
- Abuín, María José. *TIC y la enseñanza-aprendizaje en CENS: oportunidades, tensiones y desafíos ante la integración de los ejes pedagógico-disciplinar-tecnológico en el diseño de clases.*
- Müller, María Sara. *Los centros educativos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires: un enfoque curricular.*
- Bordarampe, Adriana y Quilodran, Roque. *Protagonismo juvenil y educación popular.*
- Alauzis, Maricel. *Ambientes virtuales para el aprendizaje transversal en Matemática y otras ciencias.*
- Acin, Alicia y Ardini, Claudia. *Ensayando otras formas de evaluar en la educación secundaria de adultos: una experiencia en la provincia de Córdoba.*
- Retondo, Ariel Alberto. *Aprendizaje centrado en el estudiante y proyecto de vida de los adolescentes.*
- Guzmán, Daniel y Sturm, Natalia. *Poniendo la voz.*



# **Políticas educativas para la educación de jóvenes y adultos (EDJA) – 12 trabajos**

## **1. Educación de adultos en la provincia de Buenos Aires: un enfoque histórico político-gremial**

Aníbal Balmaceda  
Secretario Gremial Adultos SUTEBA  
Secretario General CTA de los trabajadores Echeverría-Ezeiza  
abalmaceda@suteba.org.ar

### **Introducción: historia de la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires**

Es indudable que el lugar de la educación de adultos fue cambiando, al igual que las características de las políticas implementadas en relación con la actual modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos.

Desde sus comienzos funcionó en los terceros turnos (turno vespertino) en las escuelas primarias comunes con terminalidad educativa en el nivel.

Recién en noviembre de 1973, durante el tercer gobierno de Perón, cobra autonomía y se crea la Dirección de Educación de Adultos y los CEA (Centros de Educación de Adultos), mientras que en la educación no formal se desarrollaba el programa CREAR. La dictadura de 1976 pretendió borrar los avances conseguidos en esta modalidad con desapariciones de compañeros docentes, destierros y cesantías; persecución de alumnos y de referentes institucionales y barriales; cierre de servicios educativos; anulación de propuestas metodológicas en el campo pedagógico didáctico basadas en la pedagogía emancipadora o liberadora; prohibición de las clases grupales; exclusión del derecho a la educación mediante la no apertura de escuelas y centros educativos de vastos sectores populares; prohibición de textos; establecimiento de planteles de conducción de inspectores y jefes de áreas que no provenían de la modalidad sino que su objetivo era ejercer el control; cesar e invisibilizar a los actores que

intervenían en el hecho educativo; y tantas otras medidas que debemos tener muy presentes.

Luego, con la vuelta de la democracia se inició un proceso de reconstrucción de la educación de adultos que amplió las oportunidades educativas. Se avanzó sobre la formación profesional en 1983 (al articular la educación con el mundo del trabajo) y con el nivel medio de adultos en 1993.

Se ordenaron los lineamientos curriculares y se dictaron normas como la Resol. 68, que vino a regular la modalidad. Se implementó en el ámbito de la educación no formal un nuevo programa de alfabetización y una interesante discusión sobre las políticas de inclusión educativa a través de distintos programas y proyectos. Asimismo, se elaboraron lineamientos curriculares para la educación en contextos de encierro.

Se trabajó con diagnóstico, planificación y evaluación participativa. Se propuso la creación de consejos consultivos. De hecho, en 1988 en la provincia se propuso la creación de consejos de escuela y mesas de gestión institucional. Llegan los 90 y la ola de la transferencia de los servicios educativos traen los CENS (Centros de Educación Nacionales de Adultos) y un nuevo programa de alfabetización y educación de adultos. Años más tarde, en el 2003, aparece el COA, un programa de finalización y acreditación de la secundaria. A partir del 2008 se realiza un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación Nacional y la DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación) que se profundiza en 2010 (3520/10). La DEJA (Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos) diseña el plan de alfabetización “Encuentro”, articulado con la DGEyC, lo que da lugar, gracias a la coordinación del plan con ingreso social con trabajo y el plan “FinEs” del Ministerio de Educación Nacional, a una verdadera política de inclusión que se desarrolla y profundiza en todo el país e interpela fuertemente a la educación secundaria. Un profundo reconocimiento al enorme trabajo de la compañera Mary Sánchez y un puñado de compañeros que se pusieron al hombro esta enorme tarea.

Sin duda, la educación de adultos es una construcción sociohistórica compleja y está asociada a las demandas de la educación de jóvenes y adultos de sectores populares. En este sentido se aleja de

la visión del “adulto marginal” y asume que los sujetos de derecho son personas que por diferentes circunstancias no pudieron acceder, permanecer y/o finalizar sus estudios. Es evidente que est@s sujet@s adultos pasaron por distintos mecanismos de exclusión y no fueron solamente apartados del derecho social a la educación, ya que el fracaso escolar (no solo adjudicable a la escuela como institución, ya una complejidad en sí misma) también está ligado a procesos de desigualdad más amplios, vinculados a la vulneración de otros derechos humanos, como la falta de vivienda, trabajo, salud, participación social, alimentación, etc.

En los últimos años, se reforzó la denominación que ha adoptado la educación de adultos como identidad: EPJA (“Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”), con una numerosa población de jóvenes entre 14 y 17 años. Esto implica que en el aula se presenta una complejidad específica y significativa de intereses en relación al estudio, las experiencias de vida, los saberes previos y la cultura. Además se encuentran personas con capacidades diferentes, en contextos de encierro, poblaciones rurales y otras variantes, y se señalan distintas estrategias para atender las diferencias entre culturas juveniles. La EPJA ofrecerá un determinado nivel de enseñanza y conjuntamente con otras modalidades desarrollarán estrategias a partir de la diversidad y de la especificidad que atiendan (art. 43 LEN) CFE 245/15.

Luego, tanto la LEN en su art. 17 como la LEP (13688) definen ámbitos de desarrollo de educación: urbano, rural, continental y de islas.

### **Situación actual de la modalidad de adultos**

En la actualidad, bajo la órbita de la modalidad se encuentran los servicios de escuela primaria para jóvenes y adultos: CENS (secundaria de adultos para mayores de 18 años). Existían, como lo explicamos antes, 155 CENS transferidos de Nación y se han creado 284 CENS más en la provincia.

Estos tienen formatos presenciales, semipresenciales (“Adultos 3.0”), secundaria con oficios (“FinEs con Oficio”), articulación entre FinEs y FP, y CEBAS (para trabajadores de la salud pero ampliados a

la comunidad). Además, está bajo la modalidad el programa de educación en contexto de encierro.

Se ha definido además un nuevo diseño curricular de primaria de adultos y está en proceso el de secundaria.

Muchos de los conceptos estructurados en el texto del nuevo diseño curricular de adultos de primaria, presentado entre los meses de agosto y noviembre de 2017 en varios distritos de la provincia, son parte de nuestras propuestas desde SUTEBA: horas curriculares de artística, Inglés, EF, espacios institucionales y algunos de sus fundamentos referidos a la inclusión y atención a las demandas educativas por necesidades ya sea sociales, culturales, etarias, de género o de organización de contenidos. Aclaramos que el diseño no fue discutido con las organizaciones sindicales, ni en mesas de cogestión ni en paritarias, y tampoco fue consultado con los trabajadores. Podemos inferir la intencionalidad de apartar a estas organizaciones de las declaraciones públicas de distintos funcionarios, como en el caso del exdirector general de escuela y actual ministro de educación nacional Alejandro Finocchiaro: “Los sindicatos no deben discutir ni participar del diseño de las políticas educativas, se deben limitar a discutir salario en paritaria”. O también de la famosa frase del exministro de economía, Alfonso Prat-Gay, cuando dijo a los sindicatos que deberían “pensar en la discusión de cómo conservar los puestos de trabajo antes que discutir salario en paritaria”, demostrando una clara intencionalidad y definición sobre la política educativa de corte neoliberal y autoritaria, que tanto a nivel nacional como provincial nos han ido poniendo en alerta a las organizaciones de trabajadores. Claramente se nos plantea que los sindicatos ya no deben discutir la política educativa sino que solo deben discutir el salario en las paritarias. Hacemos la salvedad de que la paritaria nacional ha sido anulada por un decreto del presidente Macri y se ha cerrado también por decreto en la provincia de Buenos Aires.

### **Acciones que definen la política**

Por ejemplo (y esto es textual del diseño curricular de primaria de adultos): tanto la LEN en su art. 17 como la LEP (13688) definen ámbitos de desarrollo de educación: urbana, rurales, continentales y

de islas. Sin embargo, en lo que va del año el gobierno de la provincia de Buenos Aires – bajo la premisa de la optimización de recursos– avanza en la decisión de cerrar 39 escuelas rurales y 6 escuelas de islas, dentro de un marco de política económica signado por la enorme transferencia de recursos de los sectores populares a los grandes grupos económicos, a través de la eliminación de las retenciones e impuestos a los grupos de mayores ingresos, la eliminación de los subsidios y la aplicación de tarifazos a los sectores populares, el aumento de los combustibles y los alimentos – que generan inflación– , la apertura de las importaciones – que llevan a la destrucción de miles de pymes y al cierre de fábricas y comercios– , y un profundo endeudamiento que condiciona fuertemente no solo al presupuesto general, sino también por supuesto al referido a la Educación. Lo prescripto en la ley de educación tanto a nivel nacional como provincial se observa condicionado. Otra acción visible bajo el argumento del ajuste es el traspaso de los CFP de la DGCyE al ámbito del Ministerio de Trabajo. Se trata de una medida inconstitucional e ilegal que modifica el sentido de la formación profesional, y que además abona el campo en la provincia de Buenos Aires y lo prepara para una futura reforma laboral ya planteada a nivel nacional. Avanza en el arancelamiento de estas propuestas educativas, instala el concepto de *pasantía* y abre la participación al espectro empresarial y privado, lo que termina de definir una línea política de mercantilización de la educación.

### **Transformación de la escuela secundaria de adultos**

Mediante la resolución 1657/17, el gobierno de la provincia de Buenos Aires tomó la decisión de modificar la organización de las secundarias de adultos, conocidas como “bachilleratos de adultos”. A través de esta resolución, en forma improvisada, desprolija e inconsulta, definieron que los alumnos mayores de 18 años pasarían a cursar en la modalidad de adultos (FinEs, CENS), mientras que los alumnos menores de 18 años permanecerían en la secundaria común, escolarizados en aulas de aceleración o en el cuarto año. En la práctica se ven amenazados de cierre los bachilleratos de adultos por falta de matrícula, siempre en consonancia con la optimización de recursos, es decir, el ajuste.

Respecto de este último punto, distintas resoluciones – tanto de la dirección de la modalidad de secundaria como de la de adultos– proponen que las ofertas educativas para todos los alumnos mayores de 18 años estén bajo la incumbencia de la modalidad de adultos, mientras que las ofertas para menores de 18 años sean de incumbencia de la secundaria.

Las estrategias desplegadas para tal fin son la creación de aulas de aceleración a ciclo cerrado para los alumnos que no hayan concluido el ciclo básico de secundaria y aulas de 4° año para los que sí lo hayan concluido. También se propone la creación de más CENS con distintos formatos, tales como presencial, semipresencial y a distancia. Luego de los fallidos intentos de aplicar estas resoluciones y disposiciones – absolutamente rechazadas por los trabajadores y por la comunidad, por ser inconsultas, improvisadas, desprolijas, comunicadas en forma caótica y dispuestas a la libre interpretación en cada territorio–, miles de alumnos en la provincia recién comenzaron las clases a mitad de año, mientras que los docentes aún no tienen claridad sobre la reasignación de las funciones que han sido propuestas por la llamada “reorganización de la escuela secundaria de adultos”. En la actualidad continúa la discusión sobre este reordenamiento, y gracias a la movilización de las comunidades en conjunto con los sindicatos hemos logrado preservar los puestos de trabajo.

### **Educación a distancia, semipresencial, asistida, virtual. “Adultos 3.0”. Avance en la mercantilización de la educación**

El financiamiento es un primer indicador de alerta.

Toda política educativa debe ir acompañada de financiamiento. Según un informe del IDESBA (un instituto propio de la CTA de los trabajadores de la provincia de Buenos Aires que realiza una sistematización y seguimiento de las políticas públicas), no solo en educación sino también en general, el presupuesto presentado en 2018 ha sido subejecutado y disminuido, y en proyección hay una caída hacia el 2019 en todo lo referido a la educación en la provincia. Al mismo tiempo, se da un aumento general en políticas sociales y una notable disminución en lo que el gobierno provincial menciona como *gasto*, lo que implica – en términos reales– que avanzarían en la disminución de las plantas de personal de los ministerios, lo que se traduce en más despidos y un brutal ajuste.

Pensamos que teniendo en cuenta el acuerdo firmado con el FMI, y en vistas al tratamiento del presupuesto 2019, esta situación de ajuste en la educación pública se va a agravar aún más.

Dicen algunos historiadores que no es que la historia se repita, sino que las causas que la componen – como la injusticia social– no han sido resueltas.

Por todo lo expuesto es que se han dado movimientos pendulares, oleadas neoliberales cíclicas traducidas en avances hacia la mercantilización de la educación.

Seguramente estas políticas neoliberales y conservadoras, llevadas adelante por el gobierno tanto a nivel nacional como provincial, pretendan demostrar la ineficacia de la escuela pública mediante una evaluación educativa basada en pruebas estandarizadas y abstractas, que solo miden resultados y no procesos, tal como lo demostraron con gran despliegue en la instalación del plan Aprender y, en el caso de los aspirantes a docentes, en el plan Enseñar. De esta manera buscan crear consensos sociales con el anuncio mediático de los resultados, crear un *ranking* de escuelas para luego orientar los presupuestos y avanzar en la profundización de circuitos educativos diferenciados, con instituciones de primera, segunda y tercera. Buscan avanzar en la privatización y municipalización de algunos servicios y también tercerizar algunas áreas, tal como lo han experimentado algunos países de nuestra región (Chile, México). Ante este complejo panorama tenemos la enorme responsabilidad histórica de asumir la defensa de la escuela pública, de poner nuevamente en debate la educación pública, a pesar del enorme cerco mediático que contribuye a la construcción de la subjetividad de los cambios propuestos como novedosos, del ataque a las organizaciones sindicales y a los dirigentes gremiales, políticos y sociales, del condicionamiento de la discusión paritaria, del cercenamiento de derechos, del vaciamiento de las leyes de educación. A pesar de todo esto, es necesario organizarnos con otros trabajador@s, organizaciones sindicales, sociales y políticas, y profundizar el debate para buscar las mejores tácticas y estrategias para defender el derecho social a la educación ante el avance del proceso de mercantilización.

Sin profundizar en consideraciones políticas, aunque tal vez resulte inevitable, dejo abierto el debate.

## 2. Goles versus adicciones: por un futuro mejor

Karina Mariel Martínez Saksonoff

Docente de la escuela nocturna Enrique Mosconi, San Miguel de Tucumán

karimartinezsaksonoff@hotmail.com

### Resumen

“Emplearse en lo estéril cuando se puede hacer lo útil; ocuparse en lo fácil cuando se tiene bríos para intentar lo difícil, es despojar de dignidad al talento”. José Martí.

En la actualidad los jóvenes no encuentran su lugar en la sociedad, y en la mayoría de los casos aparece la adicción como una manifestación palpable de carencias materiales o espirituales que se acentúan cuando la sociedad en su conjunto se desenvuelve en escenarios de crisis recurrentes, con una gran cantidad de sus integrantes marginados de toda posibilidad de integración a un proyecto colectivo que los incluya y les dé sentido a su esfuerzo y a sus propias vidas.

Pensar en una sociedad sin adicciones es difícil en la actualidad, sobre todo si no se generan profundos cambios en el clima social. De acuerdo con diversos estudios realizados en todo el mundo, el primer contacto con las sustancias adictivas – sean estas legales (alcohol y tabaco) o ilegales (marihuana, cocaína, anfetaminas, paco, éxtasis, etc.) – se produce a edades cada vez más tempranas.

Es fundamental enfocarse en la prevención, y para eso pueden desarrollarse programas en las escuelas de EDJA que consideren la ocupación del tiempo libre (existen para el nivel primario y secundario, pero no así para EDJA) y se anticipen a la situación concreta de las adicciones, siempre teniendo en cuenta la demanda social y la necesidad de cada adolescente o joven. Escuchando atentamente la palabra de los jóvenes se podrán generar respuestas organizadas para evitar el ocio improductivo, que es la peor opción en cuanto a calidad de vida.

## Introducción – Fundamentación

Ya en la antigüedad, el hombre sintió la necesidad de realizar actividad física con un sentido primero recreativo y luego competitivo. Descubrió los beneficios que brinda esta práctica al cuerpo y a la psique. La Organización Mundial de la Salud ha señalado que “la actividad física proporciona efectos psicológicos beneficiosos en los jóvenes, merced a un mejor control de la ansiedad y depresión. Puede contribuir al desarrollo social de los jóvenes, dándoles la oportunidad de expresarse y fomentando la autoconfianza, la interacción social y la integración. También se ha sugerido que los jóvenes activos pueden adoptar con más facilidad otros comportamientos más saludables, como el evitar el consumo de alcohol, tabaco y otros, teniendo mejor rendimiento escolar”.

La promoción sistemática del fútbol base es, desde siempre, una de las prioridades de las redes de organizaciones sociales. Por medio de este juego tan popular se producen encuentros de barriadas, escuelas, clubes, en los que se tejen nuevos lazos. Jugar, participar, unirse y compartir son los valores que así se fomentan, además de la diversión sobre el terreno de juego, por supuesto. Para unos, el fútbol base es una mera actividad recreativa; para otros, lo importante es practicarlo en un club o en el entorno escolar, con entrenamientos periódicos y partidos; para nosotros, en la escuela es una luz de esperanza. El deporte transmite valores como el espíritu de equipo y el juego limpio. En resumen, el fútbol es la escuela de la vida. Este deporte se populariza en nuestra sociedad y ocupa un lugar predominante en nuestro contexto socioeducativo, ya que promueve la participación y la pertenencia a un determinado grupo social como también escolar. Los entrenadores y participantes se implican activamente en esta actividad.

El fútbol proporciona acceso sea cual sea su edad, sexo, condición física, color de piel, religión u origen étnico. Y el mismo puede desarrollarse en un marco escolar, municipal o de club.

La idea fundamental de este proyecto es fomentar el deporte, el intercambio entre pares y la puesta en común de los valores para prevenir y, si se quiere, combatir adicciones, suicidios y violencia; también se disfruta practicando este maravilloso deporte.

Este deporte tan popular prepara a los alumnos para las victorias y las derrotas de la vida, que no significan nada comparadas con lo que el fútbol puede transmitir en cuanto a valores humanos y sociales que ayudarán a la formación del futuro ciudadano, así como a su inserción en la sociedad. El fútbol puede ser una herramienta maravillosa para transmitir valores como el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua, el compartir, etc.

Para eso es necesario conocer a los adolescentes y jóvenes, sus características, tener en cuenta su edad y sus capacidades. Es, en pocas palabras, practicar una pedagogía del apoyo y del éxito.

El juego constituye la principal actividad del adolescente. Jugar representa una necesidad esencial, vital e innata en todos los adolescentes. Por lo tanto, el despertar y la iniciación del jugador o jugadora de fútbol mediante el juego son los principales objetivos del fútbol base. El fútbol con pocos jugadores, en espacios reducidos, responde a estas dos preocupaciones.

Sobre espacios reducidos, mejor adaptados a sus capacidades físicas, el aprendiz de futbolista tocará el balón más a menudo y, de esta forma, aprenderá a dominarlo y controlarlo mejor. El aprendizaje a través del juego, esa es la misión confiada a los educadores de fútbol. Jugando, el adolescente aprende mientras disfruta. Por lo tanto, el juego supone un medio extraordinario de desarrollo psicomotor, que permite al adolescente y al joven superar sus temores, liberarse, tomar iniciativas, asumir riesgos e inventar. Simplemente, la felicidad de jugar juntos al fútbol y compartir.

## **Problema**

Es posible que en la escuela nos preguntemos: ¿Los adolescentes y jóvenes de nuestras instituciones podrían por medio del fútbol prevenir las adicciones y ser generadores de nuevos proyectos de vida?

## **Hipótesis**

Por medio del fútbol los alumnos de la escuela – en particular, los alumnos de la EDJA– pueden contribuir a disminuir las adicciones a través de la prevención y la reinserción social, logrando así nuevos

proyectos de vida al insertarse en escuelitas de fútbol (potreros) y reingresar a la escuela.

## **Objetivos**

– El proyecto se plantea como objetivo central modificar positivamente hábitos de vida, al entender que la práctica de deportes actúa como factor de protección para los adolescentes y jóvenes de la comunidad, en tanto promueve el uso del ocio y del tiempo libre de manera saludable.

– El proyecto se propone ofrecer oportunidades y alternativas a las que los adolescentes y jóvenes de la zona de influencia no tienen acceso.

– Se plantea además ofrecer la conformación de redes sociales integradas. En esta iniciativa participan las escuelas nocturnas, las ONG de la zona, ASECADE, la Iglesia y organismos oficiales (CAPS, Centro Vecinal, Secretaría de Deportes).

## **Objetivos específicos**

– Mejorar las condiciones de vida de los adolescentes y jóvenes, su familia y comunidad, promoviendo relaciones equitativas y prevención de las adicciones.

– Reforzar la capacitación técnica y la autoconfianza de los alumnos participantes.

– Elevar su autoestima, como sujetos sociales, apoyando acciones de desarrollo grupal que permitan romper el aislamiento y gestionar en forma colectiva y autónoma la vinculación al medio actual.

– Desarrollar una estrategia que considere integralmente las condiciones deportivas, sociales y comunitarias de los actores involucrados.

– Perfilar cambios sociales significativos.

– Erradicar la vulnerabilidad.

## Marco teórico

La premisa del proyecto es que el deporte actúa como factor de protección en general y en el del consumo de sustancias tóxicas en particular, más aún en este contexto signado por la multiplicación de los factores de riesgo. La práctica de deportes involucra el hacer del tiempo libre, lo que promueve un ocio saludable.

Si intentamos modificar este orden natural “alcanzaremos la edad adulta de forma prematura, pero sin la sustancia y la fuerza” (Jean-Jacques Rousseau).

### **La práctica deportiva como factor de protección. “El deporte como escuela de vida”**

Utilizar la actividad deportiva como factor de protección es una herramienta útil, que tiene un costo muy bajo desde lo presupuestario y produce un efecto muy alto desde lo social.

El eje central de nuestro proyecto es que los jóvenes creen su propio espacio de identidad a través del deporte, para que con su energía puedan llevar adelante un proyecto propio.

Desde nuestra experiencia creemos necesario trabajar desde lo posible, articular respuestas desde la realidad cotidiana, desde las necesidades concretas, procurando canalizar la energía positivamente en propuestas de mejoramiento personal y del entorno. Activar la participación de las organizaciones barriales y encontrar en el deporte una salida terapéutica, que además de eficaz tiene un valor de integración.

Diferenciamos el deporte de alta competencia, donde los atletas tienen una gran presión por el nivel de profesionalismo, con el deporte *amateur*, donde los jóvenes se vinculan para divertirse. El hábito del deporte es para quien lo practica una actividad que mejora la estima y educa disciplinariamente, pone límites y mejora la voluntad.

La práctica de deportes es un factor de protección en relación con el consumo de drogas, en tanto involucra el hacer del tiempo libre y el ocio, promoviendo el ocio saludable.

La actividad física y la recreación propician de manera probadamente eficaz la modificación conductual del alumno, así como un positivo estado de salud física y psíquica, por lo que serviría de eficaz complemento de los tratamientos existentes, que presentan un componente mayoritario de tipo clínico y psicológico además de un alto costo. Por otro lado, la actividad física – en este caso, el fútbol – , con su demostrado carácter terapéutico, no demanda necesariamente instalaciones especiales y contribuye eficazmente a mejorar el estado de salud al incidir en la modificación del modo y estilo de vida, y con ello, a la elevación de la calidad de vida, algo realmente necesario para todo ser humano y de forma muy especial para las personas con problemas de adicción.

Partiendo de este análisis, se plantea que la actividad física y la recreación son consideradas hoy en día una necesidad para todos los seres humanos y deben estar al alcance de todos, independientemente de la edad, sexo, talento y capacidad.

En primer término, pretendemos generar reflexiones objetivas y lo suficientemente críticas en cuanto al enfoque cualitativo del proceso, interactuando con sus bases científicas y metodológicas para partir de aquí y pasar a un segundo momento, orientando a fomentar el cambio de actitudes de los protagonistas, las mismas que han de ser conducentes a la construcción de nuevos y mejores escenarios en el marco de la preparación deportiva orientada hacia el éxito.

Integrar los aspectos de carácter metodológico del proceso – como la preparación técnico-pedagógica del docente, la iniciación deportiva, la planificación, el control, la dirección y la evaluación– responde a la intencionalidad expresa de resaltar el todo y las interconexiones de las partes que lo conforman (enfoque holístico), en aras de dar una mejor atención a los problemas que han de suscitarse durante la dinámica del proceso, para los cuales deben buscarse soluciones o presentarse propuestas viables que satisfagan las necesidades detectadas (Arnol, 1990; Mozo Cañete, 2002).

Es un proceso pedagógico especial que, por una parte, estimula los procesos fisiológicos de sobrecompensación y mejora las capacidades físicas, técnicas, tácticas y psíquicas a fin de exaltarlos y consolidar su rendimiento. Por otra parte, dicho proceso activa las posibilidades

cognitivas, y de igual modo contribuye a la formación de la personalidad del alumno a través de la preparación moral y volitiva en función de las crecientes exigencias de la sociedad.

Desde esta perspectiva no hay margen de dudas de que el entrenamiento deportivo es un proceso multifactorial a muy largo plazo, por lo que deberá ser implementado desde un enfoque multidisciplinario y en apego permanente a la ciencia y a la innovación tecnológica, atendiendo de manera pormenorizada a cada una de las interfaces o etapas por las cuales va transitando el mismo y proyectando a su vez las tendencias de desarrollo en este ámbito. Por eso – tomando lo que dice Mozo Cañete– nos basamos en tres conceptos válidos que, aunque diferentes en su significado e implicación, encajan perfectamente entre sí y proporcionan los parámetros necesarios para afirmar que hemos realizado una labor óptima.

Estos conceptos son “Eficacia + Eficiencia = Efectividad”.

Eficacia: se materializa en la obtención de resultados; es ser asertivo.

Eficiencia: enfatiza en la óptima utilización de los recursos; es hacer las cosas bien.

Efectividad: es el logro de los resultados propuestos.

En la combinación y equilibrio de estos tres conceptos radica buena parte del éxito de las personas en el desarrollo de sus cargos, éxito que se mide en el logro de los resultados con efectividad, es decir con calidad en el objetivo, con manejo ordenado y sin desperdicios de recursos, atendiendo a los requerimientos de los alumnos y alcanzando un buen balance costo-beneficio.

“... En términos de autocontrol, la eficacia, la eficiencia y la efectividad se convierten en el reto de quien emprende una labor con la responsabilidad que implica mantener una acción constante, planeada, verificada y centrada en el logro de objetivos” (Mozo Cañete, 2017).

Ser un educador, un pedagogo, un formador, implica dotar a todos los alumnos bajo nuestro ámbito de control y asistencia de un sistema de valores mediado por el deporte, que los convierta en agentes de cambio social al interior de sus respectivas realidades (Mozo, 2017).

Desde una perspectiva más sociológica, Donas Burak (2001) observa que los adolescentes y jóvenes de América Latina han sido y continúan siendo objetos de violencia política, económica, educativa y cultural desde el momento en el que no se contemplan sus derechos. Están incluidos entre la población postergada, pero además se los usa en los ejércitos, en las fuerzas policiales para reprimir e infiltrarse en los movimientos juveniles y obreros, y se los utiliza cada vez con más frecuencia como “mulas” en el transporte y tráfico de drogas. Al mismo tiempo, también se los empuja hacia el consumo de las mismas, a cometer actos delictivos empujados por bandas de adultos, a vivir en la calle a merced del hambre, las drogas, la prostitución y todo tipo de explotación y vejámenes a manos de los adultos; incluso hasta su eliminación física, cuando miembros de esa misma sociedad que les ha violentado todos sus derechos deciden que son “peligrosos” para la misma. También están expuestos al mundo globalizado, con su polución ambiental e informativa, la gran invasión de imágenes, el alto consumo de televisión y de estimulación erótica.

### **Factores protectores en la adolescencia y la juventud**

En el campo de la salud, hablar de factores protectores es hablar de características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud; y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo, de las conductas de riesgo y, por lo tanto, reducir la vulnerabilidad, ya sea general o específica. Donas Burak (2001) plantea que existen dos tipos de factores protectores: de amplio espectro, es decir, indicativos de mayor probabilidad de conductas protectoras que favorecen el no acontecer de daños o riesgos; y factores protectores específicos a ciertas conductas de riesgo. Dentro de los factores de amplio espectro, dicho autor nombra: familia contenedora, con buena comunicación interpersonal; alta autoestima; proyecto de vida elaborado, fuertemente internalizado; locus de control interno bien establecido; sentido de la vida elaborado; permanecer en el sistema educativo formal y un alto nivel de resiliencia. Como factores protectores específicos encontramos: el uso de cinturón de seguridad (que reduce o evita accidentes

automovilísticos); no tener relaciones sexuales, o tenerlas con uso de preservativo (que reduce o evita el embarazo, ETS, sida); y no fumar (reduce o evita el cáncer de pulmón y enfisema). Donas Burak (2001) considera que el abordaje preventivo debe hacerse desde el marco de acciones que cumplan con ciertos requisitos fundamentales: el objetivo debe ser el desarrollo humano en los adolescentes y jóvenes; las acciones deben ser intersectoriales; la salud debe ser vista desde el concepto de la integralidad; la atención debe ser multidisciplinaria; debe existir un amplio ámbito para la participación social en el área de la salud de los adolescentes y jóvenes, y también de padres y profesores.

Gómez Fraguera, Luengo Martín, Romero Triñanes, Villar Torres y Sobral Fernández (2006) destacaron que ciertas estrategias de afrontamiento (estilo de afrontamiento productivo: esforzarse y concentrarse en resolver los problemas, fijarse en lo positivo) parecen actuar como factores de protección del inicio de consumo de drogas y de la implicación en actos antisociales; mientras otras (estilo no productivo: estrategias de evitación, presión del grupo) parecen favorecer la aparición de estas conductas. También en el estudio de González y Rey Yedra (2006) se identificaron algunos factores protectores relacionados con la escuela y los amigos, ya que consideran que una muestra de adolescentes no consumidores protege a otros del uso de sustancias adictivas, a pesar de su disponibilidad en el ambiente. En el estudio de Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez Suedan (2005) se investigaron las estrategias de afrontamiento en adolescentes argentinos de contextos socioeconómicos bajos en relación con el nivel de bienestar psicológico. Los adolescentes que presentaron altos niveles de bienestar psicológico utilizaron estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de los problemas: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, preocuparse, invertir en amigos íntimos y distracción física.

## **Desarrollo**

El proyecto surge enmarcado en la Resolución Ministerial 2086 que reconoce al deporte como una herramienta eficaz de cambio social de alto impacto, favorecedora de la construcción de la identidad de los

participantes (un factor que disminuye la exposición a situaciones de riesgo), promotora en la incorporación de valores y reglas del juego de manera lúdica, entre las que se incluyen el respeto por el juego limpio, el cumplimiento de horarios, el cuidado del cuerpo, la higiene personal, el respeto por los profesores, árbitros y pares, y el cuidado de los materiales de la institución.

La práctica del deporte *amateur* favorece que los adolescentes y jóvenes se vinculen para divertirse. Es una actividad que mejora la estima, educa disciplinariamente, impone límites y mejora la actitud general frente a la vida.

Considera al deporte como una estrategia de cambio de bajo costo presupuestario y alto beneficio personal y social.

El eje central es que a través del deporte es posible contribuir a la construcción de la identidad de los jóvenes. Se considera que la práctica deportiva tiene potencial para neutralizar parcialmente los atractivos de la cultura posmoderna, que está signada por el individualismo y el consumo.

La prevención no se reduce en sus objetivos a señalar y disminuir los factores de riesgo, sino también – y en primer lugar– a estimular las fortalezas de cada comunidad, de cada barrio, de cada familia, de cada grupo, de cada individuo, para así enfrentar las situaciones de riesgo y crear o estimular los factores de protección.

Se definen como *factores de protección* a aquellas características, hechos o situaciones propias del individuo o su entorno sociocultural que elevan la capacidad del sujeto o comunidad para hacer frente a las adversidades o disminuir la posibilidad de desarrollar algún tipo de síntoma psicosocial, como por ejemplo el consumo de drogas, frente a la presencia de factores de riesgo.

La metodología utilizada en la investigación fue esencialmente de carácter cualitativo (comprensión del fenómeno estudiado) y de tipo inductivo (se partió de talleres y de observaciones específicas para luego realizar generalizaciones).

## **El caso estudiado**

La investigación y el análisis comprendieron tres partes: en la primera se especifica el marco teórico referencial del trabajo realizado;

en la segunda se analiza el contexto en que se efectuó la experiencia asociativa y de proyección hacia sus comunidades, y se procede a su caracterización histórica y sociocultural; y en la tercera se proponen algunas reflexiones y conclusiones generales.

El proyecto está dirigido a una población de muchos adolescentes y jóvenes que viven dentro del área programática definida (B.º San Cayetano, Mercofrut, 20 de Junio, alumnos de la escuela “Gral. E. Mosconi”), con necesidades básicas insatisfechas, cuyas edades oscilan entre 18 y 25 años, en alto riesgo sociosanitario. El trabajo está organizado en torno a diversos ejes:

–El componente sociosanitario incluye:

Evaluación sociomédica que se registra en historias clínicas.

Conformación de redes integradas, en las que participan las escuelas, las ONG de la zona, la Iglesia y organismos oficiales (áreas de salud, desarrollo social, educación).

Seguimiento del grupo familiar de los adolescentes, a fin de brindar ayuda a aquellas familias que estén atravesando situaciones desfavorables de distinta índole y pongan en riesgo la concurrencia y permanencia de los participantes en el proyecto “Goles versus adicciones”. Derivación a programas específicos de ayuda social directa, tales como refuerzos alimentarios, de ropa y calzado, apoyo escolar, provisión de medicamentos y atención médica. El componente preventivo incluye la capacitación del equipo de profesionales (profesores de educación física y ayudantes de campo) en la detección precoz de las situaciones de riesgo y en la prevención de adicciones. También se apoya en la realización de talleres de prevención con padres, maestros y organizaciones barriales.

–El componente deportivo incluye:

Iniciación deportiva: fútbol

La participación en una actividad organizada, con reglas claras y normas indiscutidas, proporciona a los chicos un marco de regulación que afecta mucho más que al tiempo que permanecen en la actividad, ya que se transfiere a otros ámbitos de la vida diaria.

Ese encuadre, caracterizado por límites definidos y una modalidad de trabajo especialmente cuidadosa para con los chicos – que va desde el espacio físico, el acompañamiento permanente de los pasantes en los traslados y las reglas propias del juego– , produce modificaciones en la conducta y en la organización interna de los participantes.

La modalidad de trabajo, en la que todos cuidan a todos, genera una atmósfera de “efecto contagio”, reproducida por todos los integrantes del sistema. Esta situación quedó claramente reflejada cuando se produjo una alteración en los cronogramas de los profesores. Este malestar fue generalizándose y produciendo desvíos en el clima de trabajo; sin embargo, el cuidado de los chicos pudo ser preservado a pesar de todo gracias a un gran esfuerzo de la Coordinación. Es posible decir que durante el desarrollo integral de la experiencia se trabajó con una metodología que generó un claro círculo virtuoso.

En la etapa final del proyecto se realizó una incipiente experiencia de actividad descentralizada en el barrio: un minitorneo de fútbol que tuvo un gran éxito de convocatoria.

El trabajo con el cuerpo y el reconocimiento de la importancia de su cuidado produjo la incorporación de hábitos de vida saludables, tales como el lavado de manos y la atención puesta en la calidad de los alimentos.

Los adolescentes y jóvenes que participaron en el proyecto – coordinado por los profesores Mario Zelaya, Luis Yurquina y Karina Martínez Saksonoff– obtuvieron un aprendizaje sistemático y concreto. Estos nuevos saberes vinculados a la práctica deportiva los posiciona socialmente en un lugar valorado por los propios participantes y por la comunidad en general. Esto pudo ser claramente evidenciado durante los torneos realizados en la institución y en el barrio. Se impulsa la concurrencia de los adolescentes y jóvenes dos veces por semana durante tres horas en contraturno escolar. Asimismo, una vez por semana en hora escolar, precisamente los días jueves, los alumnos realizan la charla previa y un partido de fútbol.

## **El componente pedagógico de la formación educativa. Resl. M/E 2086**

Ciclo de Formación por Proyecto

Situación Problemática Jurisdiccional: SALUD

Contenidos abordados en las siguientes disciplinas:

Lengua: textos expositivos, poesías, cuentos maravillosos, producciones propias con intencionalidad informativa, videos, cartillas, informes de diarios y revistas, páginas de internet, textos de manuales o enciclopedias.

Matemáticas: resolución de situaciones problemáticas, las cuatro operaciones, múltiplos y divisores, interpretación de tablas y gráficos, estadísticas, análisis de datos, gráficos estadísticos y probabilidad.

Ciencias Sociales: condicionantes sociales que determinan los accesos a los servicios de salud. Sistema de salud en la provincia de Tucumán. Organización, administración y servicios. Provincia y el mundo del deporte.

Ciencias Naturales: salud en las diferentes etapas del desarrollo, niveles y medidas de prevención para evitar estados de enfermedad, calendario de vacunación.

El crecimiento y el desarrollo humano: las etapas y los cambios en el proceso de maduración psicofísica y emocional.

La reproducción y el desarrollo humano: las enfermedades de transmisión sexual. Importancia de la profilaxis. Diferentes tipos de sustancias tóxicas adictivas, sustancias legales y sustancias ilegales. Factores que inciden en la problemática del consumo de sustancias tóxicas. Medidas de prevención. Deporte y salud.

### **Estrategias didácticas**

Iniciación, detección de ideas previas, debate dirigido, discusiones guiadas, diálogo, comentarios de sucesos impactantes, búsqueda de información, producciones de los alumnos, transmisión de los conocimientos adquiridos a sus pares y a alumnos en general. Interrelación con otras instituciones. Investigación, entrevistas. El punto de mayor interés parece darse entre los 16 y los 30 años, por la alta receptividad, la predisposición y la actitud positiva frente a las

propuestas de trabajo. Este momento evolutivo de la latencia tiene su soporte en la teoría psicológica y social. Todos los docentes se referían a estos grupos como los de mayor disfrute con la tarea y mejor predisposición para la incorporación de cambios en sus rutinas. Un proceso de enseñanza y aprendizaje con las características metodológicas que dieron identidad al proyecto garantiza el desarrollo de nuevas aptitudes y la modificación positiva de actitudes preexistentes.

## **Conclusión**

La decisión de ofrecer oportunidades de cambio a adolescentes y jóvenes que viven en condiciones adversas asegura el desarrollo de potencialidades y recursos personales latentes en los chicos. Las múltiples miradas atentas y el cuidado constante de los chicos generaron un marco de confianza propicio para el manejo seguro y afectivo dentro de la institución educativa. Las actividades de prevención primaria inespecífica, como la escuela deportiva realizada con las especificidades de este proyecto, parecen ser adecuadas y pertinentes para la prevención de las adicciones, pues refuerzan aspectos positivos de los participantes, tales como la confianza en sí mismos, el aumento de la autoestima y un mejor manejo del cuerpo.

Este cuidado atento del cuerpo y la salud es un antídoto básico para el consumo de sustancias tóxicas. Las experiencias de prevención específica referidas al tema de las adicciones generaron muchos anticuerpos entre los participantes, que se sentían molestos de tener que hablar de esa temática en el horario de los deportes. Se pudo realizar esta actividad de prevención específica de las adicciones de manera pautada, con días y horarios específicos para tal fin, que no ofrecían argumentos en contra de la restricción del tiempo de la actividad elegida. Es importante destacar que permanecieron en el proyecto más de la mitad de los chicos inscriptos y que fue posible movilizar a gran parte de la comunidad.

Se observó una alta participación de padres. Sin embargo, ha sido posible verificar una constante que normalmente se repite en las políticas sociales: la participación se restringe solo a un grupo de los que más lo necesitan. La participación de las escuelas también fue

importante. El proyecto, con sus equipos técnicos realizando visitas, solicitando informes, llevando a cabo entrevistas, preguntando y generando espacios de reflexión, produjo un efecto dinamizador interesante en los establecimientos. La participación de las organizaciones comunitarias también resultó de interés.

Fue de gran importancia la colaboración del presidente de ASECADE (Asociación de Especialistas Cubanos para la Actividad Deportiva Educativa), el Dr. Luis Daniel Mozo Cañete, director de la Federación Boliviana de Fútbol, quien apuesta al proyecto junto a la directora y los docentes de la escuela, para que el mismo sea sostenido en el tiempo.

### **Proyección**

En próximas experiencias, el armado de una red debería formar parte de objetivos centrales del trabajo, de modo que se fortalezca la participación de la comunidad; esto es tan importante como trabajar en pos del mantenimiento de la actividad de manera descentralizada, más cerca de donde vive la gente. Resulta fundamental para experiencias futuras profundizar en la descentralización de la experiencia, fortaleciendo así a las organizaciones barriales que puedan hacerse cargo de la actividad.

Parece indispensable en una comunidad tan castigada la necesidad de sostener la actividad en el tiempo, de modo que sea posible tanto afianzar los resultados exitosos obtenidos en la incorporación de nuevas pautas de conducta y hábitos entre los participantes, como así también evitar nuevas frustraciones. De acuerdo a la evaluación realizada, surge como recomendación la conveniencia de diseñar políticas de Estado que contemplen estrategias de abordaje integrales que faciliten la igualdad de oportunidades a la población excluida y de mayor riesgo social y sanitario. Esta recomendación se fundamenta en la eficacia y efectividad de este tipo de proyectos.

Para experiencias futuras sería conveniente diseñar estrategias de acercamiento a las otras familias con mayor resistencia a la participación e igual o mayor grado de vulnerabilidad.

## Bibliografía

Mozo Cañete, L. D., (2017). *Entrenar con calidad*. Santa Cruz, Bolivia.

» (2004). *Nuevas perspectivas científico-pedagógicas. Para la actividad física y deportiva*.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Estrategias de autoayuda para reducir o eliminar el consumo de sustancias*.

Secretaría de Estado de Prevención y Asistencia de las Adicciones (2016). *Hablemos de adicciones: guía para padres*.

Naciones Unidas (2003). *El deporte como instrumento de prevención del uso indebido de drogas*. Oficina contra la Droga y el Delito, Nueva York.

FIFA. Programa Grassroots. Departamento de Educación y Desarrollo Técnico.

### **3. Políticas inclusivas y nuevas institucionalidades: la oferta de examen libre en la escuela primaria de jóvenes y adultos**

Laura Patricia Ambrogio  
laura\_ambrogio@hotmail.com

Raquel Beltramino  
raquelbeltra@gmail.com

Leticia Colafigli  
leticolafigli@gmail.com

Equipo técnico de primaria de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba.

#### **Resumen**

Este trabajo presenta las líneas de acción desarrolladas por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJA) en el marco de las ofertas del nivel primario de la modalidad. Puntualmente se focaliza en la oferta de exámenes libres que se implementa desde 2010 y que a partir del año 2016 ha tenido importantes modificaciones en función de las demandas y características de los destinatarios y las destinatarias. En este sentido, la ponencia da cuenta específicamente de dos líneas de trabajo vinculadas a la oferta de exámenes libres. Por un lado, las capacitaciones llevadas a cabo desde la DGEJA para acompañar a los docentes de primaria en la elaboración de dichos exámenes y la implementación de tutorías previas en las escuelas. Por el otro, la confección de un material de estudio y trabajo destinado a los estudiantes que deseen rendir libre el primario. Ambas acciones resultan de relevancia, pues implican una participación activa por parte del cuerpo docente en conjunto con el equipo técnico del nivel, para lograr una propuesta enmarcada en el proceso de rediseño de la oferta educativa de las escuelas de adultos en busca de una nueva institucionalidad para una mayor inclusión.

## **Las ofertas de terminalidad primaria para jóvenes y adultos en Córdoba**

La Ley de Educación Nacional n.º 26206 y la Ley de Educación Provincial n.º 9870 garantizan el derecho a la educación de todas las personas y extienden la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario. El Estado, a través del sistema educativo, busca alternativas para el efectivo ejercicio de estos derechos en vistas a una mayor inclusión de los sujetos. En este sentido, la DGEJA ha construido ofertas educativas diversificadas para los distintos niveles. En el caso del nivel primario se diseñaron tres ofertas: presencial, semipresencial y examen libre. Cada una de ellas presenta características que permiten garantizar los derechos de los y las estudiantes y sus situaciones particulares.

### **Oferta presencial**

Es la oferta más antigua, difundida y desarrollada. Sin embargo, enfrenta una serie de desafíos que inciden en el ingreso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes. A manera de ejemplo podemos mencionar tres: la asistencia discontinua de los sujetos por distintos motivos (personales o institucionales); la importante presencia de personas con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad, lo que provoca una ampliación en su permanencia dentro del sistema y una disminución en la promoción y el egreso; y las dificultades en la articulación con las ofertas de nivel secundario y con otras instituciones del contexto. Atravesada por estas problemáticas, la “escuela nocturna tradicional”, con un perfil institucional de hace más de un siglo, difícilmente puede hoy dar respuestas a las necesidades de un sector que demanda una institución más flexible y abierta, y que no replique el modelo de la escolaridad común para garantizar el derecho a la educación.

### **Oferta semipresencial**

Esta oferta – de más reciente implementación y menos difundida en nuestras escuelas– se perfila como respuesta a las demandas de

grupos de estudiantes que no pueden o no desean sostener la presencialidad. Constituye una propuesta con mayor flexibilidad en cuanto a la organización de los tiempos y espacios para el aprendizaje. Para institucionalizarse como alternativa pedagógica requiere de materiales propios, actualizados y adecuados para estudiantes y docentes. Asimismo, precisa de una capacitación docente que contribuya al mejor acompañamiento a los y las estudiantes para que desarrollen habilidades de autogestión y puedan prepararse para la continuidad en el secundario.

### **Oferta de examen libre**

Esta tercera alternativa elaborada por la DGEJA tiene como objetivo atender la demanda de acreditación de saberes a estudiantes con una trayectoria educativa o laboral que les haya permitido construir los conocimientos y las capacidades necesarias para acreditar el nivel primario sin necesidad de cursarlo. Durante los últimos cinco períodos lectivos, esta oferta ha resultado altamente demandada y ha registrado una importante tasa de egreso. Por este motivo, la DGEJA ha decidido estimularla, potenciarla y desarrollarla.

### **La actualización de la oferta de examen libre**

Si bien la oferta de exámenes libres ya existía en el nivel desde los inicios de la modalidad, los instrumentos utilizados no necesariamente guardaban relación con las prescripciones y el enfoque de la Propuesta Curricular para la Alfabetización y Primario de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba (2008). Los instrumentos de evaluación utilizados por los y las docentes eran diseñados por ellos/as mismos/as y estaban alejados de las situaciones cotidianas del contexto sociolaboral de los y las estudiantes. Además, las actividades daban cuenta de una alta fragmentación entre las disciplinas y se limitaban a la evaluación de un listado de contenidos. Sin embargo, para la implementación masiva de estos instrumentos de evaluación resultaba necesario reformular y actualizar algunos de sus aspectos pedagógicos y administrativos. Dicha actualización debía dar cuenta del enfoque curricular y responder a la demanda cada vez mayor de acreditación

por parte de un sector de la población que ya no solo estaba conformado por jóvenes y adultos/as particulares, sino también por instituciones públicas (como el Estado provincial y el municipal), sindicatos y organizaciones sociales.

La tarea de rediseño pasó por diferentes etapas. Los nuevos exámenes comenzaron siendo confeccionados por el equipo técnico de primaria de la DGEJA, pero a partir del 2016 pasaron a ser diseñados por docentes de la modalidad, como resultado de capacitaciones en servicio. Algunos de los criterios para diseñar estos nuevos instrumentos fueron:

- La evaluación de saberes y capacidades en relación al diseño curricular elaborado por la DGEJA (2008).
- El abordaje de los contenidos desde situaciones problemáticas o casos de la vida cotidiana de los y las estudiantes.
- La presentación de las actividades que integren los diferentes espacios curriculares.

A los fines de dar nuevo impulso a la implementación de la oferta de exámenes libres, se hace imprescindible el trabajo en dos ámbitos diferentes:

- Al interior de las escuelas: en el marco de la construcción de una nueva institucionalidad que dé cuenta de la especificidad de la modalidad se generaron capacitaciones destinadas a docentes, para que puedan desempeñarse como tutores/as y construir instrumentos de evaluación.
- En relación con los y las estudiantes: se comenzó la confección de un material específico (2016) que les permita no solo conocer y estudiar los contenidos necesarios para acreditar el nivel primario, sino también comprender la lógica de estos exámenes libres.

### **Primera línea de acción: sobre la capacitación docente**

La instancia de preparación para el examen libre refleja la diversidad de necesidades de los y las estudiantes, tanto en el acceso a los materiales como en el acompañamiento necesario. Para atender a esta diversidad, la DGEJA propició un nuevo rol para el/la docente de

primaria de adultos/as: el de orientador/ra en tutorías previas al examen, ofrecidas en algunas escuelas de la modalidad. En estas instancias fue posible observar la multiplicidad de criterios respecto del modo de orientar a los/las estudiantes, de la variedad de materiales de estudio sugeridos y del abordaje de los contenidos. Por este motivo, la DGEJA impulsó capacitaciones docentes orientadas a planificar los exámenes y tutorías en las escuelas primarias de la modalidad, previas a las instancias de evaluación. Las capacitaciones tuvieron las siguientes etapas:

Período lectivo 2016: se convocó a cuatro docentes de las zonas de inspección correspondientes a Capital y alrededores, quienes fueron capacitadas por el equipo técnico de primaria de la DGEJA para confeccionar los instrumentos de examen libre y ofrecer tutorías en las escuelas. En las tres fechas previstas para el examen de ese año (marzo, julio y noviembre) se utilizaron los instrumentos así contruidos.

Período lectivo 2017: las cuatro docentes replicaron la capacitación recibida con otras cuatro colegas de cada una de las zonas de inspección a las que pertenecían, dando un total de dieciséis docentes capacitadas en Capital y alrededores. A partir de este año, las capacitaciones fueron realizadas en servicio (es decir, mientras continuaban con su rol de maestras) y entre pares. Los instrumentos de evaluación producidos fueron utilizados en las fechas de examen de 2017 y de 2018.

Período lectivo 2018: las dieciséis docentes capacitadas en 2017 continúan este año replicando la experiencia de manera similar con las y los demás docentes de su zona y bajo formatos seleccionados por cada inspección zonal. Simultáneamente, el grupo inicial de maestras capacitadas en 2016 ofrece el mismo dispositivo de capacitación para docentes de las zonas de inspección del interior de la provincia con el acompañamiento del equipo técnico de DGEJA.

Estas capacitaciones tienen un formato de taller y constan de entre siete y diez encuentros, a lo largo de los cuales los/as docentes construyen los instrumentos de evaluación (examen libre) a partir de un trabajo colaborativo con herramientas digitales (Google Drive).

## **Segunda línea de acción: sobre la confección de material específico**

A lo largo de estos últimos períodos lectivos y de las sucesivas fechas en las que se ha tomado el examen, fue posible observar una positiva incidencia de las tutorías previas al examen en los resultados obtenidos por las y los estudiantes. Surge entonces la necesidad de ofrecer materiales específicos que sirvan de soporte y complemento de las prácticas docentes durante las tutorías, y que les proporcionen a las y los estudiantes orientaciones conceptuales y metodológicas para que se preparen para esa instancia de evaluación. En virtud de ello, en 2016 se decide comenzar a diseñar y construir el “Material para exámenes libres - Educación de Jóvenes y Adultos - Cuadernos de estudio” a partir de una selección de contenidos del segundo ciclo del diseño curricular de primaria de jóvenes y adultos.

### **Objetivos y descripción del material**

Este material tiene los siguientes propósitos:

- Ofrecer a los/las docentes un elemento de trabajo y orientación para la implementación de las diferentes ofertas del nivel primario de jóvenes y adultos/as.
- Presentar un diseño didáctico y metodológico similar al de los exámenes libres en torno a situaciones problemáticas o casos.
- Desplegar una selección de contenidos que garantice los aprendizajes mínimos del nivel primario, de tal manera que permita la continuidad de los estudios.
- Desarrollar en los y las estudiantes capacidades de escritura, oralidad, lectura, interpretación de textos, reflexión, análisis y resolución de problemas a través de la realización de actividades variadas y contextualizadas.

El material está formado por cinco cuadernos de estudio, cada uno de los cuales desarrolla un caso o situación ficcional que funciona como eje estructurante de los contenidos correspondientes a los diferentes espacios curriculares (Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Taller de Formación para el Trabajo). De esta manera, los contenidos no se presentan de forma separada (ya sea

por área o campo de conocimiento), sino que son desarrollados en función del caso y en la medida en que sean necesarios para comprenderlo o resolver algunos de sus aspectos o derivaciones. Los casos tienen las siguientes características:

- Cuentan con protagonistas jóvenes y adultos ubicados en un contexto singular dentro del territorio de la provincia.

- Relatan acontecimientos relacionados con la vida cotidiana, familiar, económica, laboral y sociocultural de los/as protagonistas, focalizando en aspectos positivos de sus vidas.

- Las situaciones presentadas en cada cuaderno no muestran una continuidad entre sus personajes e historias, pero sí existe una progresión y una continuidad entre los contenidos desarrollados por las diferentes áreas y disciplinas.

- Sus títulos son fragmentos de canciones que fueron seleccionadas de acuerdo con la temática de la situación a trabajar.

Las consignas están presentadas con distintos subtítulos que adelantan, tanto a estudiantes como a docentes, el tipo de acción que se va a solicitar:

Para leer: actividades que requieren únicamente la lectura de un texto.

Para responder: requieren que se conteste a una pregunta o ejercicio.

Para opinar: solicitan una primera opinión personal de los/as estudiantes, que luego debe necesariamente ser cruzada por los desarrollos conceptuales. Esto permitirá que el sujeto pueda revisar su opinión, reforzarla o refutarla con argumentos sólidos, desde el respeto por la diversidad de opiniones o preconcepciones y su orientación hacia los contenidos.

Para reflexionar: proponen un cuestionamiento personal acerca de la temática abordada.

Para ejercitar y Para resolver: ejercicios de práctica propuestos luego del trabajo con conceptos o explicaciones teóricas.

Para analizar: implican descubrir o establecer categorías entre los elementos del contenido abordado, jerarquizarlas, contrastarlas y ordenarlas.

Para identificar: requieren diferenciar o reconocer las características particulares de cada objeto u opción.

Para decidir: requieren la toma de decisión entre opciones.

Para señalar: luego de decidir y/o identificar, registrar el resultado.

Para escribir: actividades de escritura con diferentes grados de complejidad, que van desde palabras, párrafos o fragmentos, hasta textos completos.

Para completar: implican la intervención escrita desde los saberes que maneja el/la estudiante, o la información que aporta el cuaderno u otros materiales.

Asimismo, además de estas consignas que requieren una acción concreta por parte de la/el estudiante, se proponen secciones que tienen la finalidad de presentar y desarrollar información, temáticas o conceptos de las diferentes áreas de conocimiento:

Para aprender: explicaciones teóricas con mayor grado de desarrollo del contenido. Se ubican o bien después de las actividades de presentación e indagación de los conocimientos previos, o bien después de las opiniones de los y las estudiantes.

Para conocer: sección que ofrece información conceptual que amplía, completa o enriquece lo trabajado. A diferencia de “Para aprender”, su lectura no es obligatoria.

Para recordar: remarcan la importancia de una explicación o información.

Para averiguar o Para consultar: requieren una búsqueda bibliográfica (en formato físico o en internet) para completar o ampliar la información o los conocimientos presentados. En los márgenes es posible observar recuadros titulados “Para tener en cuenta”, que surgen de algún concepto o palabra que necesita ser explicada o definida. Cuando hay canciones o videos se presenta un código QR que remite a la página web correspondiente desde una aplicación de celular.

## **Decisiones metodológicas**

Las actividades propuestas en el material parten de los saberes y capacidades de los/as estudiantes, necesarias para ponerlas en juego

con los nuevos conocimientos y resolver aspectos de la situación presentada en cada cuaderno. Podemos decir que hay al menos dos tipos de textos o registros dentro de cada cuaderno:

– Texto perteneciente al caso: el relato propiamente dicho de la situación y sus diferentes aspectos o derivaciones, que podemos identificar con la foto o imagen que ilustra el caso.

– Textos teóricos y propositivos vinculados a los contenidos: explicaciones teóricas o conceptuales, desarrolladas a partir de las situaciones y actividades relacionadas con los contenidos de las áreas de conocimiento para realizar en relación al caso.

### **Sobre la escritura**

A lo largo del material se presentan múltiples actividades de escritura de diferente grado de complejidad: desde completar cuadros u oraciones hasta la redacción de párrafos y textos completos.

En el caso de los textos completos se propusieron consignas detalladas con el fin de explicitar la situación retórica: datos acerca de la estructuración posible del texto, su contenido, posibles maneras de redactarlo, sus destinatarios, entre otros. Esto tiene como objetivo acompañar con orientaciones concretas a la y el estudiante en el momento de planificar y textualizar la escritura. Se parte, entonces, de una concepción de la escritura como un complejo proceso que es necesario acompañar didácticamente.

### **Sobre el lugar de la ficción y la literatura**

En los últimos dos cuadernos se presentan contenidos vinculados a la ficción literaria, concebida como un discurso tan necesario e importante como los otros. Las actividades propuestas se basan en el respeto por la autonomía del discurso literario e intentan promover experiencias de lectura que sean diferentes y específicas. Asimismo, a lo largo del material se proponen referencias a películas, canciones y relatos ficcionales vinculados con las temáticas de las diferentes situaciones de cada cuaderno. Generalmente están bajo el título “Para conocer”.

## **Sobre el lenguaje inclusivo y los estereotipos de género**

Por tratarse de materiales dirigidos a personas jóvenes y adultas que están terminando el trayecto primario, y también con el objetivo de facilitar la lectura, se tomó la decisión de utilizar en su desarrollo el género masculino como neutro. Sin embargo, se considera que el lenguaje inclusivo es una instancia importantísima en el proceso de deconstrucción de los estereotipos de género, por lo que resulta un aspecto de la lengua que se debe problematizar, al igual que otros estereotipos que profundizan situaciones de discriminación ante la diversidad.

### **Rol docente**

Este material requiere de docentes con una participación activa y crítica en el acompañamiento de sus estudiantes. Entre las acciones posibles encontramos las siguientes:

- Acompañar la realización de las actividades.
- Aportar materiales que puedan complementar en caso de que surja la necesidad.
- Proponer actividades contextualizadas al grupo de estudiantes con el que trabaja.
- Sugerir nuevas actividades que fortalezcan y refuercen los aprendizajes.
- Revisar periódicamente la vigencia de los datos del material para actualizarlos cuando sea necesario.
- Acompañar el trabajo con los soportes digitales para garantizar el acceso de las y los estudiantes.

### **Consideraciones finales**

La naturaleza de la matrícula de nuestra escuela ha ido mutando en relación a las circunstancias sociales y económicas. En el marco actual, la oferta presencial ya no puede constituirse como una respuesta unívoca a las demandas de acreditación y promoción. Los cambios sociales suelen ir por delante de la toma de decisiones, y en este sentido es que la DGEJA encara la construcción de nuevas alternativas

de terminalidad como políticas públicas inclusivas. El desarrollo de las líneas de acción antes descritas (capacitación específica y elaboración de material) abre nuevas posibilidades respecto de la incorporación, continuidad y acreditación de los y las estudiantes dentro del sistema educativo formal, potenciando cada una de las ofertas y acompañando las decisiones que puedan proponerse para la redefinición de una nueva institucionalidad de la educación primaria de jóvenes y adultos.

## **Bibliografía**

Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina (2009). *Res. 87/09: EPJA Documento base [Anexo I] – CFE. Dirección de Jóvenes y Adultos.*

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2008). *Propuesta curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.*

#### **4. La articulación con el mundo del trabajo: desafíos para la implementación de un espacio curricular en la EDJA**

Laura Silvana Caciorgna  
lauracaciorgna@gmail.com

Silvina Paola López  
silvinap\_lopez@hotmail.com

Marcela Tania Palavecino  
palavecinotania@gmail.com

Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

Palabras clave: educación - trabajo - articulación - contexto - práctica de enseñanza

##### **Resumen**

En esta ponencia se presenta un espacio curricular que plantea la articulación con el mundo del trabajo: el Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación (EVSO) del plan de estudios de secundaria en la modalidad de jóvenes y adultos, implementado a partir de la reforma curricular del año 2011 en la provincia de Córdoba. Interesa en esta oportunidad presentar los sentidos de este espacio curricular, sus fundamentos, objetivos, rasgos distintivos, los dispositivos de vinculación centrados en la articulación con los sectores socioproductivos y los modos de implementación. Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre los saberes apprehendidos y los desafíos institucionales y pedagógico-didácticos para la implementación de las nuevas prácticas de enseñanza que habilita.

**La articulación con el mundo del trabajo. Desafíos para la implementación de un espacio curricular en la EDJA**

A partir del año 2011 comienza la implementación de la propuesta curricular para la Educación Secundaria Presencial (Resol. n.º 84/11 y n.º 148/13) de la provincia de Córdoba. En esta normativa se considera que la educación secundaria “tiene la finalidad de habilitar a jóvenes y adultos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios” (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2011-2013, Resol. n.º 84/11 y 148/13). Dentro de las definiciones político-pedagógicas desde las que fue elaborada se encuentran la importancia de contar con un marco curricular específico para la modalidad, el desarrollo de capacidades y la recuperación de la relación educación-trabajo. En ese marco, la propuesta curricular mantiene algunos espacios curriculares tradicionales – Matemática y las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales– , e innova fuertemente al crear el área de Interpretación y Producción de Textos (que favorece un trabajo más relacionado entre Lengua y Literatura e Inglés), incorporar el taller y reintroducir el Área Técnico Profesional (ATP). En el nuevo diseño el ATP amplía la perspectiva pedagógica, y en la formación para el trabajo incorpora procesos de orientación vocacional-ocupacional para favorecer la continuidad de estudios superiores y/o la iniciación de trayectos de formación profesional, conforme a las definiciones políticas que enmarcan a la Educación Secundaria según las leyes nacionales y provinciales y a la nueva conformación de los/as destinatarios/as (en su mayoría jóvenes de 18 a 25 años). Al mismo tiempo, el nuevo currículum fortalece la interinstitucionalidad y la intersectorialidad a partir del diseño de estrategias curriculares tendientes a la vinculación con el contexto y con el sector socioproductivo, relacionado con la Formación Orientada. Según la Res. n.º 148/13 son seis las orientaciones vigentes (Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Ambiente e Informática, Ciencias Naturales, Turismo y Agro) de las cuales los centros educativos pueden optar por una de ellas, siempre atendiendo a la caracterización del contexto socioproductivo en el que se encuentran insertos. Para hacer una síntesis, diremos que desde el Área Técnico Profesional, la vinculación con el mundo del trabajo se entiende a partir de una formación integral que entrelaza las dimensiones

histórica, social y subjetiva del trabajo, lo que permite la participación autónoma, solidaria y responsable en las distintas esferas de la vida social, política y económica. Con ese propósito, el ATP se construyó a partir de ejes curriculares organizadores y transversales a todas las disciplinas que componen el área y que dan sentido a cada uno de los espacios curriculares. Estos ejes son:

1.<sup>er</sup> eje: “Las relaciones socioeconómicas productivas y el mundo del trabajo”; 2.<sup>o</sup> eje: “La perspectiva legal del mundo del trabajo”; 3.<sup>er</sup> eje: “Formación y preparación para un campo profesional-ocupacional específico”. Desde la construcción de esos ejes curriculares el ATP está conformado por distintos espacios curriculares que hacen un abordaje o están anclados en los mismos. Así, en el ATP en el Ciclo Básico están los espacios de Formación para el Trabajo (FT) y Taller de Orientación Vocacional Ocupacional (TOVO). En 2.<sup>o</sup> año, por otro lado, se encuentran Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (DTSS), Problemáticas Económicas Actuales (PEA) y los espacios curriculares específicos de las distintas orientaciones. Mientras que en el 3.<sup>o</sup> hallamos el Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación (EVSO).

### **Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación (EVSO)**

Es un espacio curricular construido con el propósito de establecer una articulación directa con el mundo del trabajo, el contexto y el sector socioproductivo y/o de servicios de la orientación, que permita a los estudiantes la aprehensión de saberes del mundo del trabajo. Los fundamentos legales y normativos para la incorporación de este espacio en la Propuesta Curricular de Educación Secundaria Presencial para Jóvenes y Adultos se encuadran en la Ley Nacional 26.206, la Resolución CFE n.º 118/10, la Resolución CFE n.º 93/09, la Ley Provincial 9870 y la Ley de Educación Técnica n.º 26.058. También recupera como antecedentes en la provincia de Córdoba la implementación del Programa de Educación a Distancia y la Resolución Ministerial n.º 378/08, de la Propuesta Curricular para Alfabetización Inicial y Nivel Primario de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Este espacio, que forma parte del

Área Técnico Profesional, y a diferencia de los demás, se constituye en un espacio educativo diferente por varias cuestiones. Una de ellas es que el docente del EVSO realiza su práctica de enseñanza más allá del aula, e incluye, articula y vincula la tarea educativa de los CENMA con otros espacios sociales de aprendizaje no exclusivamente escolares. El EVSO es un espacio curricular del ATP de tercer año, cuya particularidad es definir prácticas y formación complementarias. Entonces se pueden planificar determinadas vinculaciones con el sector socioproductivo y/o de servicios con organizaciones, instituciones o empresas para proponer prácticas o formación del mundo del trabajo a los estudiantes.

Dijimos ya que para el docente del EVSO la implementación de este espacio curricular implica organizar, planificar prácticas y formaciones complementarias estrechamente relacionadas con el mundo del trabajo. Es decir, proponer actividades y contenidos que aporten un saber construido en articulación con otras organizaciones, empresas e instituciones. Entendemos por *prácticas complementarias* a aquellas actividades y tareas formativas relacionadas con el desempeño concreto o el hacer, posibles de realizar en un campo profesional u ocupacional vinculadas a la formación orientada.

Tales prácticas se realizan en espacios sociales de aprendizaje, diferentes a los de la escuela, y permiten aprender un saber nuevo en una situación concreta. Como se trata de prácticas, en su realización (antes, durante, después) deberán estar presentes las conceptualizaciones abordadas en el ATP, ya que son las que le otorgan sentido y las constituyen en aprendizaje.

Algunos ejemplos de prácticas complementarias en la Orientación en Economía y Administración:

Los estudiantes realizan el acompañamiento a emprendedores en lo que respecta a la administración y la gestión de sus emprendimientos. Los acompañan en el diseño de una planificación estratégica, ideada como una herramienta administrativa que posibilite delinear y adecuar sus acciones para lograr un desarrollo sostenido. Esto es posible a partir de la firma de convenios con los emprendedores locales y con la municipalidad a través de la Secretaría de Desarrollo Local. En el caso de la Orientación en Turismo, a partir de la firma del convenio con el

área de Turismo de la municipalidad, se realiza una guía del circuito cultural de la localidad para estudiantes de nivel primario.

La *formación complementaria* es el conjunto de conocimientos, saberes e información específicos del sector socioproductivo y/o de servicio relacionado con la orientación y referido a actividades, tareas, funciones, normas, actores y entidades propias del sector, formalizados en cursos, capacitaciones o talleres. Estos cursos no deben perder de vista que el eje debe estar puesto en la complementariedad para aportar saberes específicos de la orientación. Cabe aclarar que esta formación complementaria se realiza a través de un convenio con otra empresa, organización o institución, y por tal motivo debe aportar una certificación adicional para el estudiante.

Ejemplos de formación complementaria:

En la Orientación en Informática encontramos la propuesta que parte de la firma de un convenio con un instituto de educación superior en el que se ofrecen cursos de computación Windows 2007-2010. En la Orientación en Ciencias Sociales está el caso del convenio con la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, que permite que en la municipalidad se realice una conferencia acerca la existencia y el funcionamiento de las asociaciones vecinales, su rol y su relación con el Estado.

### **Los dispositivos de vinculación en el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Para comprender mejor este espacio, afirmamos que el EVSO se operativiza a través de dispositivos de vinculación. A partir de ellos se le da marco institucional a la complementariedad que se propone alcanzar con la realización de las prácticas o formaciones provenientes de otras instituciones u organizaciones.

Se entiende por *dispositivo de vinculación* a las estrategias pedagógicas planificadas curricular e institucionalmente para establecer esa relación entre la formación orientada y un campo profesional-ocupacional específico, es decir, con el sector socioproductivo y/o de servicios, y las organizaciones, instituciones, entidades y empresas que lo representan.

La implementación de los dispositivos de vinculación procura:

- Promover espacios de reflexión y orientación vocacional sociolaboral, en articulación con los estudios superiores o con las ofertas de formación profesional.

- Promover la realización de prácticas en vinculación con un sector ocupacional específico, relacionado con la orientación.

- Certificar distintos trayectos formativos a partir de la vinculación con instituciones de formación profesional y capacitación laboral.

- Propiciar la inserción de los jóvenes y adultos en diversos programas de empleo, sociales o comunitarios.

- Promover la realización de acuerdos y/o convenios con otras entidades productivas, empresas y organizaciones de la sociedad civil.

Vale aclarar que la opción por uno u otro dispositivo se define a partir del Proyecto Institucional de Vinculación, que implica acuerdos curriculares, la delimitación de una situación problemática o respuesta de intervención, un conocimiento profundo de las oportunidades que el contexto ofrece, de los recursos institucionales y de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Veamos cada uno de ellos, tal cual lo describe la Resolución n.º 148/13.

## **1. Proyectos institucionales didácticos-productivos en respuesta a demandas de la localidad o región**

Este dispositivo consiste en la realización de acciones o propuestas abordadas interinstitucionalmente, en las que la vinculación del centro educativo con el sector socioproductivo y/o de servicios se rige a partir de un convenio de colaboración entre las partes involucradas. Constituyen ejemplos de esta propuesta la simulación de empresas, cooperativas y/o microemprendimientos. Para la realización de este dispositivo debe plantearse necesariamente la vinculación con el sector socioproductivo y/o de servicios (empresas afines, cooperativas locales, cámaras, sindicatos, organizaciones) para que las acciones realizadas no se reduzcan a un proyecto intrainstitucional.

Pueden realizarse las siguientes acciones o propuestas:

- Organización de una cooperativa de trabajo – ya sea productiva o de servicios– a partir del análisis y la interpretación de las

problemáticas sociales relevantes, articulando aspectos jurídicos, legales y técnicos.

- Simulación de empresas u organizaciones de distinta naturaleza, que supongan los diferentes procesos de toma de decisiones.

- La realización de emprendimientos locales, ya sea socioproductivos o de servicios.

- Estudio de casos que impliquen indagar, analizar y evaluar el diseño organizacional, la gestión comercial, productiva o de servicios de una organización.

- Simulación en entornos virtuales. Estas estrategias permiten a los estudiantes resolver problemas complejos en situaciones simuladas de trabajo, transfiriendo conceptos centrales de las disciplinas.

Resulta importante señalar que pueden llevarse a cabo dentro o fuera del establecimiento educativo, pero indefectiblemente deben estar acompañados de la participación de otros actores, según lo establece la Resolución 148/13.

## **2. Prácticas socioeducativas de voluntariado social**

Estas prácticas podrán realizarse en organizaciones – ya sean personas de existencia ideal, públicas o privadas sin fines de lucro, cualquiera sea su forma jurídica– que participen de manera directa o indirecta en programas y/o proyectos que persigan finalidades u objetivos del bien común (art. 2). Estas se enmarcan en la Ley n.º 25.855 de Voluntariado Social y tienen como objetivo “promover el voluntariado social, instrumento de la participación solidaria de los ciudadanos en el seno de la comunidad, en actividades sin fines de lucro, y regular las relaciones entre los voluntarios sociales y las organizaciones donde se desarrollan sus actividades” (art. 1). Las condiciones de implementación están reglamentadas por la Ley n.º 25.855 y se acordarán con la firma de los convenios marco e iniciativas individuales.

## **3. Cursos de formación profesional**

En este espacio curricular pueden organizarse e implementarse – a partir de la firma de convenios con instituciones de formación

profesional— diversos cursos de capacitación que aporten una oferta de formación complementaria que se vincule con la orientación que tenga el centro educativo, dada la especificidad de las acciones de la formación profesional. En el caso de la provincia se desarrollan desde otras direcciones y ministerios, como la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional y la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo. Las condiciones de implementación están reglamentadas por la Ley n.º 26.058 y se realizan con la firma de convenios marco e individuales.

#### 4. Pasantías

Las pasantías constituyen prácticas de formación “en el empleo”, complementarias a la formación en el ámbito educativo. Por ello, se recupera la definición establecida en el art. 2 de la Ley n.º 26.427, que entiende como *pasantía educativa* al conjunto de actividades formativas que realizan los estudiantes en empresas y organismos públicos, o en empresas privadas con personería jurídica, sustantivamente relacionadas con la propuesta curricular de los estudios cursados en unidades educativas. Las condiciones de implementación están reglamentadas por la Ley n.º 26.427 y se realizan con la firma de convenios marco e individuales.

El EVSO parte de la realización de las prácticas y formaciones complementarias, planificadas desde la implementación de algunos de estos dispositivos, al tiempo que desarrolla los ejes curriculares que posibilitan construir y traducir las acciones realizadas por los estudiantes (el hacer) en conceptualizaciones enmarcadas en el ATP. Los ejes son:

1. Orientación para estudios superiores, sociolaboral e intermediación laboral. Esta orientación se enfoca en poner en conocimiento de los jóvenes y adultos las alternativas de educación superior, tanto de carreras universitarias y no universitarias, como de formación técnica o de formación profesional.

2. Caracterización del sector socioproductivo de la orientación y/o de servicios en el que se inserta la práctica a realizar. Este eje implica llevar a cabo actividades que permitan a los estudiantes conocer el

sector socioproductivo y/o de servicios vinculado a la orientación desde una perspectiva amplia y su composición diversa, como así también las problemáticas económicas y sociales existentes que se derivan de la actividad.

3. Caracterización de la estructura organizacional de la empresa, institución, entidad del sector socioproductivo y/o de servicios de la orientación en la que se realiza la práctica o que brinda la formación. Supone la identificación de la tipología organizativa, las divisiones del trabajo, especificidad de funciones, atribuciones, responsabilidades, tipos de relaciones o criterios de agrupamientos de tareas, y la comunicación organizacional/institucional.

4. Sistematización y problematización de los saberes de la práctica vinculada al sector socioproductivo y/o de servicios de la orientación o formación realizada. Este eje apunta a reconstruir el proceso vivido, así como a su análisis, síntesis e interpretación crítica de la experiencia. Pueden recuperarse aportes desarrollados en otros espacios curriculares en tanto permitan pasar de una práctica o acción en sí misma a la conceptualización por la actividad

### **Reflexiones finales**

Hasta aquí desarrollamos los aspectos relevantes del EVSO y expusimos por qué su construcción asume una importancia singular en el ATP y constituye un rasgo distintivo, no solo del currículum de la EDJA sino también de las propuestas curriculares vigentes.

Es cierto que todavía los docentes de los espacios curriculares convencionales a menudo se refieren a este como un espacio curricular difícil de comprender. A veces, también se dice que es “una materia sin contenidos” y que “genera muchas incertidumbres”.

Pero es relevante señalar que para la construcción de este espacio curricular se sistematizaron numerosas prácticas institucionales de articulación con el contexto, que los CENMA (Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos) y sedes venían realizando y que eran asumidas por diversos espacios curriculares, que quedaban en muchos casos supeditados a la “buena voluntad” de algunos profesores. Sin embargo, es a partir de la implementación de este espacio curricular como parte del ATP del currículo que se ha podido explicitar e

institucionalizar en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba, la ineludible articulación con el mundo del trabajo y con el contexto. Además de encontrar nuevos sentidos y propósitos a esa vinculación, en relación con la formación específica y la orientación de cada centro educativo.

Además, este espacio ha impulsado una incipiente apertura a la incorporación de prácticas diversas en la enseñanza y propiciado una inicial construcción de lo interinstitucional ligado a la dimensión pedagógica. En ese marco, para quienes son responsables de llevar adelante el EVSO, su implementación ha implicado desarrollar un nuevo rol docente – pedagógico e institucional– en tanto que su tarea implica la planificación de prácticas y formación complementaria a la orientación, y a la vez supone gestionar los vínculos con otras instituciones u organizaciones del sector socioproductivo y/o de servicio, que aportan saberes diferentes al estrictamente escolar.

Como desafíos para la implementación del EVSO podemos destacar:

- La formación y la capacitación docente para desempeñar un nuevo rol y unas nuevas prácticas de enseñanza, ya que persiste la lógica de lo escolar centrado exclusivamente en el aula.

- La construcción de lo areal para dar anclaje integral al currículo y a las prácticas y/o formación complementaria de la orientación que se propongan, ya que hay diversos aspectos institucionales, organizativos y de formación docente que limitan esta posibilidad de trabajo areal al sostener prácticas de enseñanza estrictamente disciplinares y desarticuladas.

- La planificación institucional que contribuya a dar marco pedagógico y curricular coherente y significativo a las articulaciones y/o vinculaciones con otros actores.

- La redefinición de las condiciones de trabajo y desempeño del docente de este espacio, atento a la diversidad de tareas y funciones que debe realizar.

- La construcción del sentido político del rol de docente del EVSO.

– La superación del reduccionismo que se venía realizando en la formación para el trabajo, que circunscribían los saberes del trabajo a aspectos o cuestiones formales o a experiencias de prácticas acotadas (kioscos, proyectos productivos limitados a la etapa de la producción) que no propician el abordaje de las dimensiones histórica, política y de ciudadanía del mundo del trabajo.

Además, constituye un desafío interrogarnos acerca de cómo enseñar, cómo formar para el mundo del trabajo promoviendo prácticas diferentes en los espacios curriculares involucrados en el ATP. Cómo construir prácticas de enseñanza que propicien la relación con el contexto y el abordaje de la especificidad del objeto de estudio: el mundo del trabajo. Por otra parte, indagar sobre la incidencia que tienen los dispositivos de formación para el trabajo en las subjetividades de los/as estudiantes y sus trayectorias educativas y laborales.

## Bibliografía

Caciorgna, L., Palavecino, M. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2018). *Clase 4: Conocemos el Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación. Módulo: El Área Técnico Profesional y su enseñanza en la Educación Secundaria II. Actualización Académica en Educación de Jóvenes y Adultos*. Córdoba, Argentina: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Res. 148/2013. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (4 de marzo de 2013). *Ciclo Orientado de la Educación de Jóvenes y Adultos [Anexo I]*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B1OJIItFXgJaWZ3VramJYdW1Jbms/edit>.

Res. 148/2013. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (4 de marzo de 2013). *Ciclo Orientado de la Educación de Jóvenes y Adultos [Anexo II]*. Disponible en: <https://docs.google.com/file/d/0B1OJIItFXgJaWOTItb2k4RklodFk/edit>.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGEJyA. (Mayo de 2014). *Definiciones conceptuales y orientaciones para la implementación del EVSO*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B1OJIItFXgJaWTWVfZWVfZWN5d2FfZzg/edit>.

## 5. Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Marcela Greco  
marcelafgreco@hotmail.com

Marcelo Krichesky  
marcelo.krichesky@gmail.com

Valeria Saguier  
valesaguier@gmail.com

Silvana Tissera  
silvana.tissera@bue.edu.ar

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación del GCABA.

### Resumen

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) constituyen la oferta presencial de nivel secundario para jóvenes y adultos de mayor alcance (por su cobertura territorial y cantidad de matrícula) y tradición en el sistema educativo en la Ciudad de Buenos Aires. Atendiendo a los imperativos de inclusión y terminalidad educativa de los últimos años en la región y el país, y a las características de su población estudiantil, esta oferta incorporó durante los últimos quince años innovaciones en su régimen académico que flexibilizaron su formato, entre ellas la cuatrimestralización y el régimen de aprobación por asignatura.

Esta presentación recupera los principales hallazgos de una serie de trabajos de investigación (2016-2017) del equipo de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con base en una encuesta a directivos de CENS. En esta ponencia, el análisis se centra en las

trayectorias educativas y la perspectiva de los directivos en torno a las estrategias concomitantes de intervención institucional y en los procesos de articulación con otras instituciones del sistema educativo, organismos estatales o comunitarios, y particularmente con los Centros de Formación Profesional (CFP).

## Introducción

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires constituyen, desde la década de 1970, una de las principales ofertas educativas presenciales para la terminalidad del nivel<sup>1</sup>. En esta ponencia se realiza una caracterización de esta oferta en función de los principales hallazgos de la investigación realizada por el equipo de investigación en Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) de la UEICEE, cuyo objetivo se centra en el análisis de las representaciones de directivos de CENS respecto de los procesos de escolarización de los jóvenes y adultos que transitan por estas instituciones<sup>2</sup>. De manera complementaria, se utilizan datos estadísticos del Relevamiento Anual (RA) 2008/2016 (UEICEE del ME-GCBA).

El estudio se desarrolló a partir de una encuesta autoadministrada a los directivos de 51 CENS (UEICEE, EDJA-CENS 2016) con base en un diseño muestral probabilístico, estratificado por zona geográfica y tamaño del establecimiento<sup>3</sup>, lo cual ofrece la posibilidad de extrapolar los resultados alcanzados a la totalidad del universo de instituciones de este nivel y modalidad<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> En Argentina, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) se crea en 1968 como primer organismo para atender la educación de jóvenes y adultos a nivel nacional. En el marco de la Ley Federal de Educación (1993) y a través de la Ley de Transferencia 24.049 y Decreto 96/92 se produce el cierre de la DINEA y la transferencia de los servicios educativos a las provincias y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Esta última indagación forma parte de un proceso de investigaciones precedentes sobre la educación de jóvenes y adultos (EDJA) de nivel secundario que viene realizando el equipo en los últimos años, centradas principalmente en estudios cualitativos sobre CENS (Krichesky *et al.*; 2012, 2013, 2014 y 2015).

<sup>3</sup> La zona geográfica se diferencia entre “zona sur” y “resto de la Ciudad”. Vale aclarar que la zona sur comprende las comunas 4, 8, 9 y parte de la 7. Mientras que el tamaño del establecimiento se concibió en función de la matrícula: hasta 120 alumnos por un lado, y desde 121 por el otro.

<sup>4</sup> En simultáneo al desarrollo de esta indagación en CENS, se realizó un estudio sobre

Los ejes que atraviesan a este documento son: a) la problemática de las trayectorias discontinuas de los estudiantes que concurren a la oferta de CENS, y las estrategias de intervención institucional para garantizar la inclusión; b) los procesos de articulación institucional entre los CENS y otras instituciones del sistema educativo, organismos estatales o comunitarios, y particularmente con los Centros de Formación Profesional (CFP) como propuesta de enseñanza superadora.

## **La educación secundaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires**

En la Ciudad de Buenos Aires, la oferta de nivel secundario para jóvenes y adultos es diversa y compleja, ya sea por su configuración sociohistórica, la variedad de planes de estudios (de tres y cuatro años), los regímenes académicos o por la pertenencia a diferentes direcciones de nivel o modalidad de la gestión central. Bajo la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAA) se encuentran las ofertas de mayor matrícula y cobertura territorial: los CENS, el programa Adultos 2000 y, en los últimos años, los bachilleratos populares (desde 2011) y el Plan Nacional de Finalización de los Estudios Secundarios, FinEs (desde 2008). Entre las ofertas de gestión estatal, en términos proporcionales, la matrícula de CENS representa – al año 2016 y con 92 centros en funcionamiento– un 32,7% del universo de ofertas destinadas a jóvenes y adultos.

Creemos importante remarcar que – tal como se señala en un estudio previo (Krichesky, del Monte y Greco; 2017)– de acuerdo al censo del año 2010 un 9,4% de la población de 20 años o más de la ciudad (211.369 personas) que no estaba asistiendo a ninguna oferta contaba con el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Esta población, si bien se distribuye en todo el territorio de la Ciudad de Buenos Aires, se concentra en las comunas 4 y 8.

Si consideramos también a los que cuentan con el primario completo como máximo nivel educativo alcanzado, la demanda

---

las ofertas de nivel primario, con base en una muestra representativa de las Escuelas Primarias para Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP).

potencial para la oferta de CENS se incrementaría con 301.292 personas más (de 20 y más años). Se trataría, por lo tanto, de más de medio millón de jóvenes y adultos que al año 2010 no contaban con el título de nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires.

En términos académicos, la oferta de CENS se rige por un plan de estudios general que data del año 1983 (Resolución n.º 206/83), del que derivan los respectivos planes de las 26 especialidades que se ofrecen con el objetivo de otorgar una formación acorde al mundo laboral. La actual reestructuración curricular se ha dado, entre múltiples aspectos, debido a su desacople con los cambios en el mundo del trabajo<sup>5</sup> y los nuevos acuerdos del Consejo Federal de Educación (Res. 254/2015). La estructura curricular comprende tres ciclos, y se organiza en torno a un área de formación general y otra de orientación laboral. Entre las innovaciones incorporadas en los últimos años en pos de flexibilizar la propuesta se encuentran el régimen de cursado cuatrimestral (Resolución n.º 1592/02) y el régimen de promoción por asignaturas (Resolución n.º 98/07). Estas modificaciones que promueven una mayor adaptación a las dinámicas propias de la población que reciben y que alcanzan a un 44% de esta oferta, parecerían presentar una incidencia limitada en los modos en que se desarrollan las trayectorias escolares y las estrategias de gestión institucional, lo cual forma parte de un proyecto de indagación actual (2018-2019).

### **Trayectorias reales: trayectorias discontinuas<sup>6</sup>**

La vulnerabilidad social y las trayectorias educativas discontinuas – signadas por sucesivos abandonos y reingresos– de la población joven y adulta que transita por los CENS expresan desigualdades persistentes que atraviesan el sistema educativo. Para dar cuenta de

---

<sup>5</sup> Ver Krichesky, M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2015). *Centros de Educación de Nivel Secundario, docentes y especialidades en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>6</sup> El concepto de *trayectoria discontinua* fue presentado en el informe sobre el nivel primario de educación de jóvenes y adultos (Krichesky *et al.*; 2017), a partir de un análisis de cohorte de todos los ciclos de cuatro Escuelas Primarias de Adultos (EPA), y remite a trayectorias escolares signadas por el abandono intra e interanual con las consecutivas reinscripciones a la oferta.

este fenómeno, a continuación se presenta la evolución de los principales indicadores relativos a su matrícula y se analiza la incidencia de los regímenes que flexibilizan el formato así como las estrategias de intervención institucional en pos de promover la permanencia y terminalidad educativa de los estudiantes.

#### a. La evolución de los indicadores de matrícula, egreso y abandono en CENS

La evolución de la matrícula de CENS registra una disminución del 6% entre 2008 y 2016, y presenta un volumen promedio anual de 13.000 alumnos en el período mencionado (Cuadro 1). Al mismo tiempo, el indicador de salidos sin pase (variable *proxy* para medir el nivel de abandono) presenta al 2016 un valor de 25%, lo cual implica una mejora sustantiva (de casi 20 puntos porcentuales) en relación al año 2008. En paralelo, el volumen de egresados también aumenta. Estos indicadores dan cuenta de una oferta que, si bien tiende a albergar menos alumnos, estaría mejorando en sus posibilidades de retención y egreso del nivel.

**Cuadro 1: matrícula, egresados y porcentaje de salidos sin pase en CENS. Años 2008, 2012 y 2016. Ciudad de Buenos Aires**

Indicadores	Año 2008	Año 2012	Año 2016	Variación 2008-2016
Matrícula	13325	13215	12522	-6.0
Egresados	1522	1913	1674	10.0
% salidos sin pase	44.3	29.74	25.1	-19.2

Fuente: elaboración propia con base en el Relevamiento Anual (RA) 2008, RA 2012 y RA 2016. Equipo de investigación de EDJA de la UEICEE del Ministerio de Educación del GCBA.

De acuerdo al enclave territorial encontraremos diferenciales en el comportamiento de la matrícula: las comunas 4, 8 y 11 son aquellas que más aumentaron el volumen de alumnos; mientras que el mayor decrecimiento de matrícula se produce en las comunas 1, 3, 13 y 15.

Como fuera mencionado en trabajos previos, una hipótesis acerca del descenso de matrícula en las comunas 1 y 3 se encuentra en la alta densidad de CENS y de otras ofertas educativas para adultos, al tiempo que en las comunas 4 y 8 se localiza la mayor demanda potencial de este nivel, lo que explicaría mayormente el crecimiento de matrícula.

Al realizar un análisis de estos indicadores que distinga el régimen de cursada<sup>7</sup>, es interesante observar cómo los CENS con régimen de aprobación por asignatura presentan una tendencia al crecimiento de su matrícula (en contraposición a la matrícula de los CENS ciclados, en los que disminuye), así como una mejoría más sustantiva respecto al nivel de abandono y egreso. Sin duda, los fenómenos de crecimiento de matrícula, retención, abandono y egreso están atravesados a su vez por múltiples factores relativos al interior de cada subuniverso de CENS. Sin embargo, parecieran más alentadores los valores presentados en los CENS con régimen de aprobación por materia, lo cual invita a pensar que cierta flexibilidad curricular habilita trayectorias con mayores niveles de permanencia y finalización de los estudios secundarios.

Dado que este es uno de los temas de una indagación actual, es posible considerar también la sumatoria de una serie de dimensiones propias de la gestión institucional y pedagógica de estas instituciones en las dinámicas de retención y promoción de matrícula, así como en su crecimiento/decrecimiento.

En investigaciones previas realizadas en la UEICEE sobre educación secundaria para jóvenes y adultos (Krichesky *et al.*, 2014) la visión de los directivos acerca del fracaso escolar de la población que asiste a los CENS aparece naturalizada como una expresión del contexto, o como algo propio de las condiciones de vida de esta población (precaria inserción laboral, inestabilidad habitacional, embarazos, etc.). El abandono intraanual, el quiebre de la continuidad luego del primer año en CENS y el ausentismo son notas propias de la experiencia educativa que se desarrolla en estos establecimientos, y se encuentran ligadas – desde la perspectiva de los directivos– a la

---

<sup>7</sup> Según el Relevamiento Anual 2016 hay 51 CENS (58%) que regulan la cursada y aprobación por ciclo, mientras que hay 38 (41,3%) de aprobación por asignatura. Solo tres instituciones poseen ambos regímenes.

inserción en el mundo del trabajo y a los ciclos familiares de vida; experiencia educativa que se percibe debilitada en contextos de pobreza.

No obstante, el CENS como oferta educativa y los procesos pedagógicos que se desarrollan en la escuela no aparecen problematizados en estas interpretaciones sobre el fracaso de los estudiantes.

Respecto al ausentismo, los datos de la encuesta dan cuenta de que la gran mayoría de los directivos encuestados considera que en su centro los estudiantes faltan menos del 40% de las clases, lo cual es levemente menor a lo registrado en la oferta de adultos de nivel primario, que incluiría una población estudiantil en condiciones de mayor vulnerabilidad. En relación a los factores que intervienen en el ausentismo escolar, las respuestas se centran mayormente en el cansancio, en la superposición de la clase con el horario de trabajo y en las demandas familiares. Es importante resaltar, entonces, que el peso aparece puesto en las condiciones sociales y no en los aspectos típicamente escolares o vinculados con el interés del estudiante.

En lo que hace a las representaciones sobre el abandono de los estudiantes, los directivos también se refirieron a las mismas condiciones externas a la propia oferta, como pueden ser la superposición con el trabajo o las demandas familiares, aunque esta vez incluyeron dificultades en la comprensión. Vale señalar que dichas dimensiones se presentan con las mismas tendencias tanto en los CENS localizados en la zona sur como en el resto de la ciudad, lo cual habilita a considerar que el problema del ausentismo y eventual abandono escolar se da más allá de la localización territorial de la oferta.

Respecto al régimen de aprobación por asignatura<sup>8</sup>, en los CENS que formaron parte de la encuesta el centro de la valoración positiva está puesto en la posibilidad de generar itinerarios más flexibles (en función de las posibilidades personales y condiciones de vida en general) y su efecto en los procesos de mejora de la retención y la terminalidad educativa. En cuanto a los obstáculos<sup>9</sup>, se identifica una

---

<sup>8</sup> Del universo total de la oferta son 41 los centros que cuentan con dicho régimen de aprobación, de los cuales 27 formaron parte de la muestra para el presente estudio.

<sup>9</sup> Que limitan la aplicación de dicha normativa a pocos estudiantes dentro de los CENS

mayor complejidad administrativa en los procesos de seguimiento (especialmente en lo relativo al régimen de correlatividades) y en la configuración de vínculos de pertenencia del alumnado al grupo y a la escuela.

### **Estrategias de inclusión educativa**

Desde mediados de los noventa, en la mayoría de los países de la región, la tendencia en los sistemas educativos por garantizar mayores oportunidades educativas fue una marca de agua a partir de diversos programas y estrategias orientadas a generar mayores condiciones de igualdad e inclusión. No obstante, estas políticas irradiaron de modo significativo a los niveles inicial, primario y secundario, resultando la oferta de jóvenes y adultos un espacio ciertamente vacante para iniciativas sistémicas en pos de garantizar la retención y terminalidad educativa.

Con el objetivo de garantizar la terminalidad educativa, los CENS cuentan desde el año 2002 con el Programa de Fortalecimiento Institucional del Ministerio de Educación, a partir del cual pueden diagramar proyectos o estrategias de intervención (en su mayoría orientados hacia acciones tutoriales) para efectivizar dicho seguimiento. En este marco, los directivos encuestados declaran que las estrategias para el abordaje del abandono escolar se centran principalmente en el seguimiento individualizado de los estudiantes, y en menor medida en la adaptación del régimen académico.

De este modo, parecería que las propuestas de trabajo en EDJA asumen un rasgo centrado en la individualización, con escasas estrategias que pongan el acento en propuestas pedagógicas y/o institucionales donde resulte alterado el formato escolar secundarizado (por ejemplo, en el currículum y/o en el trabajo de articulación con ONG y CFP).

### **Articulación del CENS con el resto del sistema educativo, organismos estatales o comunitarios**

---

donde se implementa.

Es interesante observar cuáles son los vínculos institucionales de la oferta de jóvenes y adultos de nivel secundario (en este caso los CENS) para visualizar los diferentes procesos interactivos o de fragmentación dentro del sistema educativo. En la Encuesta EDJA-2016 se indagó en torno a las articulaciones con instituciones de diferentes niveles educativos, de distintas áreas estatales, como así también con organizaciones comunitarias de la sociedad civil. En estudios previos realizados por el equipo (Krichesky *et al.*, 2017 y en prensa), para el nivel primario se pudo constatar que la mayoría de los directivos de las Escuelas Primarias para Adultos (EPA) señalan un importante trabajo en conjunto y de articulación con los CENS para la continuidad educativa de sus estudiantes. Sin embargo, desde la perspectiva de los CENS se observa una vinculación *menor con otras instituciones* respecto de la vinculación que se observó en el estudio correspondiente a las EPA: mientras en las instituciones de educación primaria un 72% de sus directivos señalan procesos de articulación, en el caso de los CENS solo se presentaría en un 52% de los encuestados<sup>10</sup>.

Por otra parte, el nivel de articulación en primaria es bajo cuando se trata de otros organismos estatales y/o instituciones comunitarias, es decir, por fuera del sistema educativo. Y en este sentido, la comparación con los CENS muestra una relativa homogeneidad respecto a la baja vinculación (30%) con los demás organismos estatales<sup>11</sup> y aún menor con otras instituciones comunitarias. En función de la localización territorial se presenta una polarización entre los CENS de zona sur y los CENS del resto de la ciudad, los cuales logran establecer más vínculos por fuera del sistema.

Por lo que se observa, la capacidad de articulación de los CENS es muy frágil e irregular en función del tipo de institución u organismo, y da cuenta (de modo más crítico aún que en el nivel secundario

---

<sup>10</sup> Situación que se agudiza en los CENS de zona sur, dado que declaran menores niveles de articulación en contraposición a los CENS del resto de la Ciudad.

<sup>11</sup> En lo que respecta a los niveles de vinculación con estos organismos del gobierno, los directivos de los CENS mencionaron que articulan mayoritariamente con el Ministerio de Desarrollo Social de CABA y con la Dirección de la Mujer de CABA, y en menor medida con las Salitas de Salud (CESAC-CABA) y con los Ministerios o dependencias de gestión nacional. Es preciso resaltar que con el Ministerio de Trabajo de CABA es con el organismo que menos articulación se presenta.

común) de dinámicas de alta fragmentación del sistema educativo. Como se mencionó en indagaciones realizadas en las ofertas de nivel primario (Krichesky *et al.*, 2017 y en prensa), es preciso recordar que las perspectivas teóricas vigentes sobre la EDJA señalan la necesidad imperiosa de que la educación – bajo el ideario de Educación Permanente– se sustente en diferentes redes y articulaciones con otros actores sociales u organismos de gobierno.

## **b. Articulación entre CENS y CFP**

Los alumnos de CENS transitan gran parte de su biografía inmersos en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, lo cual deja huellas importantes a la hora de su inserción en el mercado de trabajo o de su continuidad educativa. Es destacable mencionar que, de acuerdo a la encuesta, las actividades laborales de los jóvenes y adultos que asisten a los centros – si bien son variadas– se encuentran mayoritariamente insertas en el mercado informal, con un alto grado de precariedad y de baja calificación dentro de la estructura productiva. En este marco, uno de los ejes prioritarios de las políticas sobre la EDJA es la articulación entre CENS y CFP, en términos de ofrecer una mayor vinculación entre el proyecto pedagógico y la formación para el mundo del trabajo en el que se insertan los alumnos.

Uno de los hallazgos sustantivos es que todavía falta mucho por hacer en la materia, dada la tendencia a la poca flexibilidad (ante la recurrente falta de recursos y otros emergentes que afectan lo cotidiano de la gestión escolar, entre otros aspectos) que tienen los CENS para gestionar las articulaciones institucionales necesarias para una mayor fluidez dentro del proceso educativo de sus estudiantes<sup>12</sup>. Ante la falta de soporte institucional, la capacidad de articulación queda entonces supeditada a la iniciativa individual – y al tiempo personal– de cada directivo o docente del CENS. De hecho, apenas un 23% de los directivos encuestados dieron cuenta de iniciativas orientadas a la articulación entre CENS y CFP, en su mayoría de carácter incipiente y vinculadas con el desarrollo de talleres de la

---

<sup>12</sup> Situación que se agudiza en la zona sur de la ciudad.

especialidad que dictan en su institución. Sin embargo, la vinculación entre CENS y CFP sigue siendo un tema relevante para los directivos, ya que el 78% lo considera como un tema primordial y como una propuesta de enseñanza superadora para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

### **Reflexiones y aportes para la gestión**

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) presenta, desde hace varios años y tanto a nivel jurisdiccional como a nivel nacional, un desafío complejo en el campo social y educativo. Por una parte, se trata de garantizar la terminalidad de los estudios secundarios a un universo poblacional altamente heterogéneo que experimentó sucesivos fracasos en sus trayectorias escolares previas. Por otra parte, implica atender a una demanda potencial que, en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, supera a los 500.000 jóvenes y adultos de 20 y más años de edad.

Si bien en esta presentación no se ahondó al respecto, la encuesta realizada da cuenta – una vez más– de las críticas condiciones institucionales de los CENS, no solo en materia de infraestructura, equipamiento y disponibilidad de recursos pedagógicos, sino también por los escasos procesos de capacitación específica en la modalidad. Por otra parte, la gestión institucional se encuentra subordinada a tareas administrativas y tiene poco margen para la vinculación con otras ofertas del sistema, así como para la construcción de espacios institucionales colectivos para el desarrollo de proyectos y estrategias que atiendan a las problemáticas de abandono escolar de un modo más integrado. Es así que, en muchos casos, estas estrategias quedan libradas a iniciativas individuales de los directivos y docentes, centradas en el seguimiento personalizado de los estudiantes. Reconocidos estos aspectos críticos propios de la dinámica institucional de la oferta, es interesante observar que los directivos valoran positivamente las políticas orientadas a la flexibilidad del régimen académico.

Por otra parte, en lo que hace a la articulación con la Formación Profesional (FP), se observa que dicho proceso tiene un alcance poco significativo en la ciudad. Si bien la articulación CENS/CFP es

promovida por una serie de resoluciones del CFE (Res. 254/15 y 308/2016), los estudios realizados en la UEICEE dan cuenta de que en la mayoría de los casos la distribución territorial de los CFP en relación con los CENS no coincide, y no existen espacios en los que confluyan estrategias de trabajo colectivo. Se configura entonces un escenario institucional frágil que se sostiene con base en iniciativas individuales aisladas, sin el soporte de un entramado sustentable entre las instituciones.

Si bien hay algunos estudios al respecto (Roitenburd *et al.*, 2003), se hace necesario indagar desde una perspectiva multiactoral cómo se traduce la implementación de las políticas de flexibilidad del formato en los CENS, en experiencias que apunten a la transformación curricular vinculada a la cursada por módulos y trayectos. A la vez, se hace necesario analizar la incidencia de estos cambios del régimen académico en las trayectorias educativas, en tanto efectivamente permitan disminuir el abandono y favorecer la terminalidad. En este marco, el trabajo territorial resulta una opción necesaria para que el planeamiento sea resultado de un proceso de construcción social con las instituciones y sus diferentes actores (directivos, docentes y estudiantes), sin los cuales la terminalidad resulta un imperativo de la política pero de difícil cumplimiento en el contexto actual.

### Referencias bibliográficas

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Información disponible en: [www.indec.gob.ar](http://www.indec.gob.ar).

Krichesky, M. (coord.); Greco, M.; Del Monte, P.; Saguier, V.; y Tissera, S. (en prensa). Educación Primaria para Jóvenes y Adultos. *Perspectivas de directivos y docentes de la Ciudad de Buenos Aires: Vulnerabilidad social, trayectorias e instituciones*. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

» (2012). *La Supervisión de los Centros de Educación de Nivel Secundario para Jóvenes y Adultos (CENS). Acerca de su rol, prácticas y políticas*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Evaluación

de la Calidad Educativa, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del GCBA.

» (2013). *Perspectiva de los directivos sobre la gestión institucional de los Centros Educativos de Nivel Secundario. Principales resultados de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, Gerencia Operativa de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación del GCBA.

» (2014). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos*. Buenos Aires, Argentina: UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Krichesky, M. (coord.) (2015). *Centros de Educación de Nivel Secundario, docentes y especialidades en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

» (2017). *Educación primaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires 2005-2015. Aproximaciones macro políticas y micro institucionales*. Buenos Aires, Argentina: UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

» (2017). *Demanda de asistencia a la educación primaria y/o secundaria en Educación para Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: UEICEE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Res. 308/16. Consejo Federal de Educación (CFE) (2016). *Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html).

Res. 254/15. CFE (2015). *Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales*. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html).

Roitenburd, S. (coord.) (2003). *La implementación de la resolución N° 736/02 “Régimen académico de promoción por asignatura para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente*. Buenos Aires, Argentina: Dirección de Investigación, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

## **6. Los sujetos de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: una mirada desde la política educativa de tres provincias argentinas entre 2004 y 2015**

Gisela Altamirano  
gisela\_altamirano@yahoo.com.ar

Mario Villanueva  
marioavillanueva@gmail.com

FHAyCS, UADER

### **Resumen**

Este trabajo es parte de la investigación “La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina en el contexto de las políticas estatales 2004-2015. Un estudio en tres provincias argentinas: Entre Ríos, Córdoba y Chaco”, cuyo objetivo fue evidenciar diferencias en las políticas para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos durante ese período respecto de las políticas educativas de los 90.

Entre los años estudiados destacamos la reubicación del Estado como actor principal en el campo educativo, y se torna clave el reconocimiento de la educación como derecho social en la apuesta de dar solución a la crisis desatada por el neoliberalismo.

En este marco, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (ESJA) es interpelada por las políticas estatales de inclusión social y educativa, cuyo marco normativo está sostenido en la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, resoluciones y documentos del Consejo Federal de Educación, como así también por normativas dictadas en las provincias mencionadas.

Nuestro análisis – predominantemente cualitativo– se sustenta en el estudio documental de las normativas, lo que permite recuperar el discurso de los funcionarios de la modalidad en las jurisdicciones y problematizar los datos estadísticos.

Pretendemos visualizar – desde las políticas de inclusión socioeducativa elaboradas para la Educación Permanente de Jóvenes y

Adultos— un análisis sobre quiénes son los sujetos de la ESJA, con el foco puesto en lo que enuncian los funcionarios y en lo que los datos estadísticos indican respecto de la demanda potencial y la demanda efectiva (Sirvent, 1999).

## Presentación

Desde un enfoque predominantemente cualitativo, la investigación se sustentó en el estudio documental de las normativas, en la recuperación del discurso de funcionarios a cargo de la gestión de la modalidad en las provincias durante el período estudiado<sup>13</sup>, y en la problematización de la información estadística disponible.

Las definiciones respecto de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos son interpeladas por políticas estatales de inclusión social y educativa, enmarcadas en la Ley de Educación Nacional (LEN) n.º 26.206 (2006), resoluciones y documentos del Consejo Federal de Educación (CFE), y normativas jurisdiccionales. Se establecen allí definiciones sobre la gratuidad, la igualdad de oportunidades y las posibilidades de inclusión de los sujetos, marcando rupturas respecto de la Ley Federal de Educación (LFE) n.º 24.195 (1993).

Concebida desde sus inicios como una instancia compensatoria, subsidiaria, que se extinguiría con el paso del tiempo (Rodríguez, 1996), una de las rupturas importantes en la mirada acerca de los sujetos y la concepción pedagógica se evidencia en la consideración de la Educación de Jóvenes y Adultos como *permanente*, cuestión que busca subsanar la falta de especificidad en políticas y prácticas educativas y de reconocimiento de la propuesta y del sujeto destinatario. Esta postura contribuye al cuestionamiento de la

---

<sup>13</sup> Estos discursos remiten a una serie de entrevistas realizadas durante el trabajo de campo de nuestra investigación. En las mismas decidimos trabajar con una muestra intencional y utilizamos como criterio de selección el requisito de que los entrevistados fueran los responsables de la dirección de la modalidad durante el período estudiado. En la provincia de Entre Ríos, el director de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (entrevistado 1) asume la conducción de la dirección en diciembre 2007 hasta 2013. En la provincia de Chaco, la directora de Educación de Jóvenes y Adultos asume como tal a partir de octubre 2009 hasta diciembre 2015, mientras que la directora de Niveles y Modalidades ejerce esa función durante el período 2012-2015. En la provincia de Córdoba, nuestro informante fue quien conduce la Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde 2008 hasta la fecha de finalización de la investigación, en conjunto con parte del equipo técnico de la misma.

existencia de una “edad escolar” entendida como “normal” para la alfabetización. Con *educación permanente*, entonces, nos referimos a una educación que “trasciende la escuela y abarca todos los aprendizajes sociales a lo largo de la vida de una población” (Sirvent, 2007:84).

En la normativa federal, el carácter permanente es definido desde una perspectiva problematizadora, crítica y emancipadora, fundamentada en la Educación Popular. También se considera la atención a la “formación para el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía y, en el nivel secundario, el acceso a los estudios superiores y a algunas de las orientaciones hacia un campo profesional y/o laboral, que ha establecido el CFE para este nivel” (Res. CFE n.º 84/09).

En este contexto, son hitos importantes a nivel nacional y federal la creación de la Coordinación de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la formación de la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2007), y la aprobación del documento base para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Res. CFE N° 118/10).

### **El sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos: entre el destinatario ideal y la demanda de inclusión**

El análisis de los cambios y continuidades en las definiciones que presentan la legislación, los discursos de gestión, las resoluciones, los dispositivos y las disposiciones jurisdiccionales, resulta clave para pensar a los sujetos de la EPJA y a las políticas de inclusión que los tuvo como destinatarios.

A partir de la sanción de la LEN, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es una de las modalidades del sistema educativo nacional, comprendida en la extensión de la obligatoriedad (art. 46). El Estado asume la responsabilidad de garantizar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (art. 138) como parte de las políticas inclusivas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos. Se dispone la definición de estrategias de articulación con otros ministerios y su vinculación con el mundo de la producción y el trabajo; se manifiesta la necesidad de considerar la especificidad de sus destinatarios, sus particularidades socioculturales, laborales,

contextuales y personales, y enfatizar su participación en diferentes ámbitos y reconocer sus derechos a la ciudadanía democrática (art. 11).

En la normativa se reconoce a los jóvenes y adultos desde la heterogeneidad de sus experiencias, historias de vida, conocimientos y saberes, expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje. La categoría de “sujeto pedagógico” es incorporada como una construcción que permite articular educando, educador y conocimiento, donde “las experiencias de vida de los jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, con la transformación del medio en que se desenvuelven y con la participación activa en el entorno cultural, social y productivo que la propuesta de enseñanza debe integrar” (Res. CFE 118/10) y la necesidad de que la EPJA ofrezca saberes en relación a la apropiación y construcción de conocimientos.

A partir de esto nos preguntamos: ¿Quiénes son los sujetos que asisten a las instituciones de educación secundaria durante el período investigado?

Para responder a este interrogante presentamos algunos datos contruidos con la información arrojada por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 y las fuentes estadísticas disponibles en la (entonces) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE, actualmente DIEE).

En el gráfico 1 se muestra el crecimiento de la población mayor a 15 años que asiste a los establecimientos de Educación Secundaria entre 2004 y 2015. Notamos aquí un significativo incremento que, en términos nominales, llega a duplicar el número de estudiantes en el caso de la provincia de Chaco en 2013, por ejemplo.

Si analizamos la distribución etaria de la población de la modalidad en cada provincia, a la par de la media nacional, notamos una situación bastante dispar comparativamente (ver gráfico 2). El mayor porcentaje en todos los casos se ubica en la franja comprendida entre los 16 y los 29 años de edad. Dentro de este grupo, la provincia que concentra la población más joven es Entre Ríos, ya que prácticamente el 50% se ubica entre los 16 y 19 años, mientras que el 37,86% tiene entre 20 y 29 años. En Chaco y Córdoba, el mayor porcentaje

corresponde a la franja de 20 a 29 años (ya que la población de 16 a 19 años representa el 31% en Córdoba y el 25% en Chaco).

Estos datos ponen en cuestión cierto imaginario, aún predominante, en torno al sujeto pedagógico destinatario como “estudiante adulto” (respecto de la edad), cuando el que predomina es cada vez más joven. La situación, que se presenta en un ámbito educativo donde se sigue pensando un ideal estandarizado de sujeto adulto, mayor de edad y trabajador, demanda una reflexión crítica para pensar políticas que apunten a la creación de dispositivos de inclusión para aquellos sujetos que, desde el punto de vista normativo, quedan por fuera de la modalidad. Ante esta situación, las provincias de Entre Ríos y Córdoba desarrollaron dispositivos que tendieron a atender a jóvenes menores de 18 años. En Entre Ríos, el entrevistado define a los estudiantes como heterogéneos, “en su mayoría atravesados por condiciones de vulnerabilidad, repitencia en distintos niveles del sistema y sobreedad”. En cuanto a esa franja etaria que se presenta por debajo de la edad de ingreso permitida nos comenta la creación de los Polos de Reingreso al Nivel Secundario<sup>14</sup>, que permiten “darle la trayectoria, [...] respetándole todo lo que tienen reconocido hasta ese momento para que puedan terminar el ciclo básico de la escuela secundaria. Es entonces ahí cuando están llegando ya a los 17 años, [...] una vez que terminan este Polo de Reingreso se los incluye luego en una escuela [...], pensada justamente para respetar las trayectorias de los chicos [...]. Esto viene a salvar las excepciones que se hacen en las ESJA [Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos]. A una mamá soltera o un papá que tiene que trabajar a deshoras para mantener a sus hijos y es menor de edad y no puede

---

<sup>14</sup> Los Polos de Reingreso al Nivel Secundario fueron creados mediante la resolución n.º 650/15 del Consejo General de Educación, concebidos como nuevas formas de reorganización y agrupamiento escolar. Su implementación se dio por finalizada a partir del 28 de febrero de 2018 bajo la resolución n.º 0033/18 del CGE, la cual deroga la anteriormente mencionada (art. 5) y dispone, además, un “plan de reinserción” que garantice el reingreso de los/as estudiantes a las Escuelas Secundarias Orientadas, Técnicas, Agrotécnicas, Artísticas, ESA y/o ESJA, en un trabajo articulado entre la Supervisión de Educación Secundaria Zonal, el equipo de conducción de la escuela sede y la Coordinación del Polo de Reingreso (art. 2). Asimismo, se dispone el cierre de inscripciones durante el período de transición, salvo excepciones debidamente justificadas por la Supervisión Zonal y la Dirección Departamental de Escuelas (art. 3), y habilita la inscripción excepcional en el 1.º o 2.º año de la modalidad de jóvenes y adultos a estudiantes que tengan 17 años, previa concertación con la Supervisión Zonal del Nivel (art. 4).

ingresar, le pedimos que le permitan el ingreso a una ESJA, porque no puede ir a un turno matutino o vespertino. Eso salvaría este tipo de cuestiones”.

Notamos allí una preocupación por ese sujeto que, por diversas razones, ve interrumpida su trayectoria escolar en la escuela secundaria común y debe ingresar a la EPJA “por vía de la excepcionalidad”. Se recupera, en este sentido, la obligatoriedad de la educación secundaria, que – como enuncia el referente– “nos dice que todos deben estar dentro de la escuela”.

En Córdoba, el referente de la modalidad manifestó su preocupación por los sujetos que reciben, producto de lo que denomina “distorsiones del propio sistema educativo”. Presenta el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (PIT), destinado a jóvenes de 14 a 17 años. Alude a este como un “plan para jóvenes que han abandonado la escuela”, dependiente de la Dirección de Secundarias “porque es un problema que tiene que atender la secundaria con su abandono”. Sin embargo, trabajan articuladamente al entender que al sistema educativo “hay que verlo en su totalidad, no se lo puede ver solo por la perspectiva de la situación de los adultos” y destaca que “el sistema y el nivel secundario se están haciendo cargo de sus propios problemas y no los están pateando; porque antes era muy común ver que los propios directores de nivel medio le decían a un estudiante ‘bueno, pero andá al CENMA’ [Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos], y a lo mejor tenían 15 o 16 años. Ahora, en cambio, ese argumento ha restado y ellos mismos tienen que generar su propia oferta para esos jóvenes”.

Se ve como un salto cualitativo en torno del lugar remedial que históricamente ha tenido la Educación de Adultos, en tanto busca abordar un problema de todo el sistema mediante un dispositivo articulado entre niveles y modalidades.

En un contexto donde son centrales las ideas de inclusión e igualdad, se intenta dar respuesta a vacíos que deja la normativa (ingreso, permanencia, evaluación) frente a una situación socioeducativa compleja, en la que hay sujetos que, excluidos de un sector del sistema educativo, reclaman su derecho en otro que muchas

veces no fue pensado para ellos debido a la primacía de la cuestión etaria.

En Chaco – con predominancia de los Bachilleratos Libres para Adultos (BLA)– las definiciones giran en torno de la presencialidad, la singularidad de los “tiempos y modos de cursado” y las características diferenciales de los sujetos. La directora de Educación de Jóvenes y Adultos considera nodal el acompañamiento debido a la carga que implica el abandono de la secundaria común. Por su parte, la directora de Niveles y Modalidades dirá que se trata de estudiantes que “ya han sobrevivido a toda una etapa de crisis y muchos de ellos están trabajando, entonces vienen y eso les permite terminar [...] y también ascender en los trabajos”. La caracterización que realiza la entrevistada sobre las condiciones laborales (precarizados o de baja calificación, como ladrilleros o vendedores) da cuenta del contexto socioeconómico del que provienen los estudiantes.

Finalmente, consideramos necesario retomar las definiciones que plantea Sirvent (1999) con las categorías *demanda efectiva* y *demanda potencial*. La primera está vinculada a “las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en experiencias de EDJA en un momento determinado. En términos operacionales, identificamos la demanda efectiva a través de la matrícula en establecimientos de EDJA”. La demanda potencial considera a “las necesidades objetivas en materia de una educación permanente, que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo, y es medida según el nivel de educación inicial alcanzado (primaria completa, primaria incompleta, secundaria incompleta)” (Sirvent, 1999: 11).

Según los datos estadísticos, existe un profundo desfasaje entre demanda efectiva y potencial (cuadro 1). A nivel nacional – igual que en las provincias– , de cada cien jóvenes y adultos en condición de ingreso a la educación secundaria, en promedio solo cinco asisten a instituciones educativas.

Respecto de esto, el entrevistado de Entre Ríos señala que “hay muchos chicos que aún están afuera... aún hay cuestiones a las que el Estado todavía no ha podido llegar. Nosotros vemos que si bien ha crecido mucho la Educación de Jóvenes y Adultos, si bien se ha dado

respuesta a muchos de los que estaban afuera y que ahora pueden estar transitando la educación de jóvenes y adultos, sabemos que falta más”.

Este reconocimiento de las cuestiones pendientes en materia de inclusión nos permite pensar en los alcances y limitaciones de las políticas destinadas a estos sujetos y en el impacto que han tenido en la población. Si bien los números indican que hubo un crecimiento en el ingreso de estudiantes a la modalidad durante el período analizado, el porcentaje – menor al 6%– de demanda efectiva evidencia un profundo desfase respecto de la demanda potencial, lo cual demuestra que se sigue manteniendo a una gran parte de población fuera del sistema. Esto nos posibilita denunciar el estado de situación en el que se encuentra la población de jóvenes y adultos de 15 años y más respecto de la obligatoriedad enunciada en las normativas, y afirmar que el crecimiento cuantitativo de las instituciones no se traduce en respuestas y políticas reales de inclusión socioeducativa destinadas a esta población.

### **A modo de cierre**

Las definiciones y lineamientos para la EPJA marcan, a partir de la LEN, rupturas importantes respecto a definiciones de la LFE. Categorías como *igualdad* e *inclusión* ocupan un lugar preponderante, ya que desde allí se reconocen situaciones de injusticia, marginación, estigmatización de los sujetos, y otorgan relevancia a la EPJA como modalidad del sistema educativo. El reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos (mediante la consideración de sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias) pretendió interpelar discursos y prácticas institucionales. Este marco posibilita comprender la adecuación del discurso de los funcionarios al cambio de contexto, más allá de que se permeen algunas contradicciones con el paradigma de Educación Permanente (referencias a los sujetos, fragmentación de la modalidad, modos de gestionar, definiciones curriculares, ausencia de definiciones), lo que nos preocupa por el carácter subsidiario que ha signado su desarrollo histórico. Creemos indispensable replantearse la invisibilización de un 95% de jóvenes y adultos que siguen sin acceder a la educación secundaria.

La característica principal del período analizado es la ruptura con las políticas neoconservadoras de los noventa que planteaban un Estado que se ocupara de ajustar la educación al programa económico neoliberal, cuestión llevada adelante mediante la disminución de su responsabilidad como financiador y proveedor de educación pública, la enfatización de la importancia de que los sistemas educativos y escuelas alcancen “eficacia”, y el establecimiento de aranceles o subsidios privados en todos los niveles y modalidades.

En el contexto social actual cabe preguntarnos por los principios de inclusión e igualdad, particularmente en el ámbito educativo, donde resurgen debates asociados a ese período neoconservador por la vigencia de aquellas políticas. Es necesario repensar hoy las problemáticas que siguen emergiendo en el sistema educativo, y específicamente en la modalidad, para crear dispositivos, para pensar las políticas que nos atraviesan en un nivel macro, para ver más allá de las escuelas a los sujetos jóvenes y adultos que, con sus trayectorias y biografías particulares, siguen reclamando inclusión e igualdad social y educativa.

### **Bibliografía**

Carli, S. (2000). *Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: En Revista Ensayos y Experiencias N° 40. Ediciones Novedades Educativas.

Di Pierro, M. C.; Rodríguez, L.; Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Boletín de DiNIECE/Serie Informes de Investigación.

Dussel, I. (2004). *Inclusión y Exclusión en la Escuela Moderna Argentina: Una Perspectiva Postestructuralista*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, mayo/ago. FLACSO.

Feldfeber, M. (2009). *Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina*. Brasilia, Brasil: Linhas Críticas. V. XV (N. 28) p. 25-43. Universidad de Educación.

Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina (a sesenta años*

de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Educación.

Homar, A. y Altamirano, G. (comps.) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en tono a la inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Homar, A. et al. (2016). *La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: tensiones entre los discursos de gestión y las definiciones de política educativa de la modalidad*. Revista IICE N° 40 UBA. ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea).

» (2016). *Políticas de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Entre quiebres y continuidades*. Paraná, Argentina: Revista Scientia Interfluvius. ISSN 1853- 4430. Volumen VII. N° 2. UADER.

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Ponencia elaborada para su presentación en la Mesa-Políticas de inclusión educativa en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Novick de Senén González, S. (2008). “Políticas, leyes y educación”. En R. Perazza. (Comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.

Rodríguez, L. (1996). *Educación de Adultos y actualidad*. Buenos Aires, Argentina: Revista IICE. Año IV. N° 8.

Sirvent, M. T. (2007). *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales*. Revista Argentina de Sociología. Año 5. N° 8 – ISSN 1667-9261, pp. 72-91.

Sirvent, M. T.; Llosa, S.; Toubes, A.; Santos, H.; Badano, M. R. y Homar, A. (1999). *La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina*. Ponencia I Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional de Comahue. Río Negro, Argentina.

Torres, R. M. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. México: Revista Interamericana de Educación de Adultos, n° 1. CREFAL.

## 7. Hacia una educación de calidad en la modalidad EPJA: Diseño Curricular Modular

Yahel Novello Alexandro  
yahelnovello@gmail.com  
Ministerio de Educación de Chubut

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las relaciones entre las opciones pedagógicas tomadas en la elaboración y la implementación del Diseño Curricular Modular de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, y su puesta en marcha en función de garantizar una educación de calidad para los mayores de 18 años de nuestra jurisdicción que por diversos motivos no han terminado el secundario.

Este análisis está orientado a establecer ejes que permitan pensar y repensar cómo llegar hacia donde queremos ir, cómo debe organizarse y conducirse una escuela, un grupo de escuelas, un sistema educativo.

Para esto utilizaremos los ejes establecidos por Inés Aguerrondo en su artículo *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*.

### Recorrido histórico

En la provincia del Chubut tuvieron validez hasta el 2017 los planes de estudio para adultos aprobados en el año 1983. Más de un 85% de los planes de la modalidad no habían sufrido ninguna modificación aun habiendo atravesado dos leyes de educación.

Sin embargo, a partir del cambio en los paradigmas referidos a la educación y, en particular, en relación al sujeto EPJA – plasmados en la Ley Nacional 26.206 y en los marcos normativos para la elaboración de los diseños curriculares de la modalidad, a saber, Res. 118/10 y 254/15– nuestra jurisdicción ha construido los nuevos diseños curriculares modulares sobre la base de los criterios del reconocimiento de los saberes adquiridos por los sujetos EPJA a lo

largo de su experiencia laboral y vital, sus particularidades y necesidades.

Se trabajó, desde el año 2014, en la construcción de los diseños de EPJA con especialistas de la provincia. Estos dieron como fruto una estructura curricular aprobada por la Resolución ME n.º 673-15, la cual determinaba su implementación a partir de la cohorte 2016.

Sin embargo, este diseño curricular no fue implementado. A partir de estas estructuras, tomadas como borradores para la discusión, se realizó un exhaustivo análisis de las propuestas surgidas en las mesas regionales con supervisores y directivos. Como resultado, las modificatorias posteriores a esa norma permitieron que estas estructuras se ajusten más a la realidad de los sujetos EPJA y a la cultura institucional de las escuelas de adultos de la jurisdicción.

### **Características generales del Diseño Curricular Modular EPJA**

La nueva propuesta de la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos en Chubut fue implementada a partir de la cohorte 2017. La Res. ME n.º 497/17 le otorga validez jurisdiccional a seis orientaciones en distintos campos del desarrollo personal y profesional.

Fue otorgada la validez nacional a partir de la Res. MEN n.º 1953/18. Dicha normativa fue acompañada por la construcción colaborativa con aportes de toda la provincia del Documento de Evaluación para la modalidad aprobado por Res. ME n.º 546/17.

Toda la normativa antes mencionada entiende como prioritarios el diálogo, la flexibilidad, la apertura, la justicia curricular y la semipresencialidad como ejes para la construcción de propuestas pedagógicas para los jóvenes y adultos. El nivel secundario en esta modalidad permite la certificación parcial de los saberes en temporalidades flexibles, lo que garantiza a los estudiantes cierta movilidad y rompe el estigma de la deserción o el abandono, que resulta una carga muy pesada para ellos.

El diseño se estructura en función del desarrollo de capacidades, ya que reconoce el nivel de desempeño de los estudiantes en cada momento del proceso, por lo cual el criterio de temporalización anual queda completamente perimido. Esta propuesta pedagógica pretende

identificar, reconocer, validar y certificar oficialmente lo que un estudiante de EPJA ha adquirido a lo largo de su vida, a partir del análisis de las trayectorias caso por caso, reconociendo los saberes adquiridos en ámbitos tanto formales como informales.

La Educación Permanente para Jóvenes y Adultos supone también otorgarles a los estudiantes la posibilidad de continuar con su formación a lo largo de la vida, en función de sus proyectos personales como sujetos de derecho y económicamente activos. Por ello, el Nivel Secundario articula los módulos de Formación Orientada con la modalidad de Formación Profesional y otras entidades certificantes para generar un desarrollo en el área profesional.

Esto permite otorgarle al egresado de EPJA una doble certificación: la propia del nivel y la de capacitación laboral nivel tres<sup>15</sup> correspondiente.

Este diseño está dirigido a todos los mayores de 18 años, por lo que comprende a aquellos estudiantes en contextos de encierro, lo que supuso una unificación de la modalidad en la jurisdicción que antes no existía. Esta unificación no supone una homogenización sino una potencialidad para abarcar las diversas realidades de la EPJA en el territorio provincial, ya que tanto la propuesta curricular como los marcos normativos para la evaluación permiten una flexibilidad para adaptarse al contexto.

### **Análisis del proceso de implementación**

A partir de la propuesta de Inés Aguerrondo, en su artículo *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*, describiremos la propuesta curricular de la jurisdicción para una reflexión respecto del proceso de implementación en su dimensión técnico-pedagógica.

La dimensión técnico-pedagógica:

- Eje epistemológico

Este diseño curricular entiende que el conocimiento se construye a partir de la praxis dialógica entre el saber científico y el contexto,

---

<sup>15</sup> Según establece INET y la Ley de Educación Técnico Profesional n.º 26.058.

entendido como el mundo social y vital tanto de estudiantes como de docentes. Por esto, los saberes socialmente significativos son seleccionados en función de la resolución de situaciones problemáticas dentro de los contextos problematizadores que plantea el diseño para la concreción de proyectos de acción.

En este marco, las áreas disciplinares están organizadas en campos de contenidos que ponen al servicio del diálogo pedagógico sus aparatos conceptuales y metodológicos para la reflexión y la creación de soluciones posibles, lo cual propicia el desarrollo y la construcción de capacidades al poner en valor la voz y la experiencia de cada uno de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta concepción del conocimiento se adecua a las necesidades de la sociedad actual, ya que se abandona la perspectiva contenidista y memorística al poner el foco en el desarrollo de las capacidades que le permitirán al estudiante adquirir estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos futuros.

- Eje pedagógico

El sujeto de enseñanza de la modalidad es complejo y heterogéneo, pero por diversos motivos el sistema educativo ha generado en ellos el estigma del fracaso. Pertenecen a la franja económicamente activa de la población y comparten su rol de estudiantes con los de trabajador y miembro de la vida familiar.

Para ellos el nivel secundario no es solo una deuda pendiente, sino que constituye un resorte hacia la mejora de las condiciones de vida, tanto de ellos mismos como así también de la vida de su familia y su entorno social. En la educación de adultos el estudiante aprende con una finalidad clara e incluye en este proceso no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción.

Es por esto que se pretende que el estudiante pueda reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural. Que sea capaz de emplear estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos para analizar, comprender e intervenir en el entorno social, cultural y natural en el que está inserto. Y además que reconozca su derecho a participar digna y solidariamente en el

mundo del trabajo como una realización personal y colectiva, mientras continúa aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda la vida.

Para esto, quien enseña debe ser un mediador en los aprendizajes. Debe ser capaz de realizar indagaciones cualitativas en relación a qué saben sus estudiantes, cómo aprenden y de qué manera hacer significativo el aprendizaje para ellos.

Durante este proceso es preciso generar estrategias que atiendan y respeten la diversidad a través de una participación responsable, crítica e inclusiva que genere nuevos caminos didácticos que se abran para ser transitados, tanto para docentes como para estudiantes: la indagación sobre los “recorridos” de saberes, la sistematización de la propuesta pedagógica, el trabajo en equipo interdisciplinar por parte de los docentes, la tendencia a la construcción de los saberes y a la revalorización de lo aprendido desde un rol activo, siempre en búsqueda de aquellas preguntas que problematicen constantemente a la realidad.

La propuesta didáctica se organiza en módulos, ya que estos se caracterizan por ser unidades de sentido que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos pedagógicos claramente evaluables, con una autonomía relativa respecto del resto de la estructura curricular. El módulo permite respetar los tiempos de los estudiantes al mismo tiempo que establece relaciones claras entre sus componentes (campos de contenidos).

El plan de estudio se estructura en seis módulos (dos módulos de Ciclo Básico, dos módulos de Formación Básica y dos de Formación Orientada) en los cuales los campos de contenidos están dedicados al desarrollo de capacidades profesionales en articulación con los Centros de Formación Profesional u otras entidades certificantes. Actualmente, dos de los módulos han sido implementados en su totalidad y tres de ellos se encuentran implementados solo parcialmente.

Algunas instituciones escolares han decidido dictar todos los módulos de manera cuatrimestral, mientras que otras han optado por formatos anuales. También existen diferentes experiencias y formatos para la semipresencialidad, acompañados en algunos casos de entornos virtuales.

A partir de este diseño la institución adquiere otro lugar en relación con la gestión del conocimiento, tiempos y espacios para la construcción y el acompañamiento a los Equipos de Enseñanza, que elaboran planificaciones interdisciplinarias y las llevan adelante. La comunicación institucional debe ser fluida y tener como eje central la construcción colaborativa de acuerdos pedagógico-didácticos, a través de los intereses vitales de los estudiantes en relación a los contextos problematizadores planteados por el DCM<sup>16</sup>.

Todos los actores institucionales (POT, PEP, preceptores, bibliotecarios) son convocados y partícipes necesarios para la concreción de los proyectos de acción, corresponsables de la trayectoria de los estudiantes según se propone en los documentos de acompañamiento a la implementación.

A un año y siete meses de implementación efectiva del Diseño Curricular Modular EPJA existen diferentes niveles de apropiación y compromiso respecto de esta propuesta curricular. Hay instituciones y docentes que llevan adelante experiencias innovadoras a partir del conocimiento de los marcos normativos existentes desde el año 2010 a nivel nacional, pero también existen casos de resistencia a los cambios, temerosos de perder la especificidad de sus campos disciplinares al trabajar en formato de pareja pedagógica.

Desde la Dirección General de Educación Secundaria, que lleva adelante la implementación, se ha trabajado en equipo ampliado con los supervisores regionales para el trabajo con equipos directivos y de enseñanza. El acompañamiento en la implementación ha requerido la construcción conjunta de acuerdos para la adaptación de la estructura curricular, la normativa y los aspectos administrativos burocráticos a la realidad, las necesidades y la creatividad de los equipos directivos y de supervisión.

En la implementación ha tenido un rol muy importante el trabajo (o la falta de él) de los supervisores regionales en terreno, así como la labor de la conducción de los equipos directivos, que se han comprometido con esta propuesta y con sus estudiantes para generar las mejores condiciones posibles para que los equipos de enseñanza propicien el desarrollo de capacidades, a través de la concreción de

---

<sup>16</sup> Diseño Curricular Modular.

proyectos de acción con mayor o menor impacto en los contextos vitales de los educandos.

## Conclusión

La gran modificación en este diseño curricular no radicó en la inversión en términos de horas cátedra o cargos<sup>17</sup>, sino en la redefinición del sujeto de enseñanza y de la relación que se establece entre los equipos de enseñanzas y los estudiantes a partir del conocimiento, con la intencionalidad de la resolución de situaciones problemáticas relacionadas con el contexto social.

Sostenemos que esta propuesta tiende a mejorar la calidad educativa en la modalidad, ya que “en la actualidad, decimos que tiene calidad el sistema educativo cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo” (Aguerrondo).

Entendemos como desafío el hecho de continuar acompañando la implementación desde la apertura y la reflexión, debido a que – pasada la negación de algunos actores institucionales a lo largo y ancho de la jurisdicción– se han demostrado grandes avances. Consideramos que nos encontramos en el proceso de acomodación como sistema. Aún no fue asimilado, pero sin embargo ya ha generado rupturas que llevan a cuestionar ciertas prácticas, no solo en la modalidad sino que también ha atravesado verticalmente al nivel secundario.

Los estudiantes en el primer año de implementación han sostenido su escolaridad en un mayor número y se han encontrado con un formato que desafía sus preconceptos de la educación secundaria. Esto los obliga a establecer lazos diferentes con el conocimiento y sus prácticas cotidianas.

Reconocemos como desafíos cualitativos el hecho de continuar revisando y cuestionando la rutinización de las prácticas escolares para la mejor implementación del DCM, así como continuar resolviendo aspectos relacionados con burocratización de la administración frente

---

<sup>17</sup> Los anteriores planes de estudio de tres años para jóvenes y adultos estipulaban una inversión de 27 h por división de manera anual, mientras que el DCM supone una inversión de 30 h en los módulos de Ciclo Básico, 16 h en los módulos de Formación Básica y 14 h para los dos módulos de la Formación Orientada. Presupuestariamente implicó el incremento anual de 3 h cátedra.

a la flexibilidad y apertura de la propuesta pedagógica. Tenemos como desafío cuantitativo la necesidad de llegar a la mayor cantidad de jóvenes y adultos de la jurisdicción con propuestas en donde encuentren un lugar para desarrollarse personal y profesionalmente.

## **Bibliografía**

Res. 497/17. Ministerio de Educación (2017). *Diseño Curricular Modular EPJA [Anexo I]*.

Res. 546/17. Ministerio de Educación (2017). *Documento de Evaluación EPJA [Anexo I]*.

Documento n.º 1/17. DGES. *Acompañamiento a la Implementación del Diseño Curricular*.

Aguerrondo, I. (1993). “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”, en *Portal Educativo de las Américas*. Colección La Educación, número 116 (III). Disponible en: [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca\\_116/articulo4/index.aspx](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx).

## 8. Reflexiones sobre los cambios introducidos por la ley 26.695: contextos de encierro

Yanina Venier

yaninavenier@hotmail.com

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón – FFyH –  
UNC

El trabajo de investigación que da origen a esta ponencia plantea un interrogante sobre las tensiones que se expresan en la cotidianeidad escolar en contexto de encierro, a la vez que reconoce la multiplicidad de racionalidades en pugna por definir las formas educativas predominantes respecto de la educación secundaria de adultos, y en particular de las mujeres. La tensión entre la construcción y el desarrollo de las propuestas educativas en el marco de los contextos penitenciarios no posee un desarrollo lineal, sino que más bien se trata de una temática cercana en el tiempo – si consideramos la escolaridad formal– y cruzada por el crecimiento visto en las últimas décadas de la inserción de los espacios escolares en las cárceles de la mano de la legislación, tanto la referida al cumplimiento de la pena privativa de la libertad, como de la organización de las modalidades de adultos y de contexto de encierro.

El punto de análisis sobre el que esperamos realizar un aporte gira en torno al cambio que han producido determinadas legislaciones sobre la esfera educativa, no siendo las mismas derivadas de políticas correspondientes a las dependencias ministeriales de educación. En este sentido, aparece la mención a la intersectorialidad como respuesta a la vez que como problema en la articulación intra e interministerial, así como entre jurisdicciones.

Los procesos recuperados en este trabajo intentan dar cuenta de la diversidad de contextos y actores en los que se operan cambios dentro de las instituciones educativas en contextos de encierro. Lo que entendemos da cuenta de la complejidad al momento de pensar la estatalidad, las políticas públicas y las instituciones de gestión estatal como la escuela y la cárcel en sus dinámicas cotidianas. Las nociones de transversalidad e interseccionalidad abonan a la comprensión de las dificultades y tensiones que surgen de la articulación en la arena del Estado entre diferentes sectores y jurisdicciones.

## Introducción

En el siguiente trabajo se presentan avances de la investigación para obtener el grado de doctora en Ciencias de la Educación (*La educación en disputa: tensiones institucionales en el marco de las propuestas de educación secundaria de adultos en contexto de encierro carcelario*) para el caso específico de las mujeres alojadas en el Establecimiento Penitenciario n.º 3, Córdoba. Esta investigación es parte del proyecto “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento” dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti<sup>18</sup>. El período del estudio está vinculado a la institucionalización de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres de la provincia de Córdoba, tomando concretamente los años 2003 a 2015 como marco para las indagaciones.

Nos interrogamos sobre las tensiones que se expresan en la cotidianeidad escolar en contexto de encierro, a la vez que reconocemos la multiplicidad de racionalidades en pugna por definir las formas educativas predominantes respecto de la educación secundaria de adultos, y en particular de las mujeres. La tensión entre la construcción y el desarrollo de las propuestas educativas en el marco de los contextos penitenciarios no posee un desarrollo lineal, más bien se trata de una temática cercana en el tiempo – si consideramos la escolaridad formal– cruzada por el crecimiento de la inserción de los espacios escolares en las cárceles durante las últimas décadas, de la mano de la legislación, tanto la referida al cumplimiento de la pena privativa de la libertad como también de la organización de las modalidades de adultos y de contexto de encierro.

Este trabajo se organiza en cuatro ejes. En primer lugar, explicitamos la dimensión de análisis que se jerarquizará en este trabajo: la política. En segundo lugar, realizamos un breve recorrido por los procesos emprendidos en la construcción de la modalidad de educación en contexto de encierro como tal. En un tercer momento, consideramos las modificaciones en la escena escolar que surgen con posterioridad a la reforma de la ley 24.660. El punto de análisis sobre el que esperamos realizar un aporte gira en torno al cambio que han producido determinadas legislaciones sobre la esfera educativa, no siendo las mismas

---

<sup>18</sup> Área Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH. Aprobado y Financiado por FONCYT. PICT-2016-2081. Res. N° 285/2017.

derivadas de políticas correspondientes a las dependencias ministeriales de educación. En los dos aspectos señalados se encuentra presente la identificación de problemáticas en la arena del Estado, sobre todo en lo referido al desarrollo de experiencias educativas en contexto de encierro, y señalamos entre ellas la dificultad de articular entre dependencias del Estado, al interior de las mismas y entre jurisdicciones. Incorporamos entonces, como cuarto eje, la idea de *intersectorialidad* como una forma de comprender esta problemática.

### **La dimensión política de análisis**

A partir de los primeros acercamientos a esta temática se identificó la relación de distinción y síntesis entre educación, control social y castigo, de manera que es posible reconstruir una genealogía de la educación de las mujeres presas desde una dimensión política, una dimensión institucional y una dimensión de los sujetos. En este trabajo destacaremos los avances realizados en torno a la dimensión política del estudio realizado, y resaltamos que se trata de un recorte analítico para poder presentar algunos avances y no de una consideración aislada del proceso.

En este sentido, destacamos la importancia de trabajar sobre la noción de *Estado* (Campeone, 2005; Pereyra, 1979; Rockwell, 1987; Maritano y Deangelis, 2014; Federicci, 2010; Boholavsky, 2005). Se recuperan los aportes de Gramsci sobre el Estado, en tanto considera que es una estructura compleja y comprometida con el sostenimiento de las estructuras económicas e ideológicas que subyacen en la sociedad capitalista, aunque al mismo tiempo reconoce que al interior de la clase dominante se juegan disputas y conflictos ya que el Estado también es un objeto de lucha para quienes expresan diferentes posiciones dentro de esta clase. Desde esta perspectiva, hemos podido desentramar algunas tensiones que surgen entre actores e institucionalidades que pueden identificarse como parte de la estructura estatal, que en determinados momentos comparten una ideología y políticas de gobierno, pero que sin embargo expresan en las prácticas debates y formas diferenciales de entender, organizar y asignar sentidos a las prácticas (Soprano, 2007).

Abonamos a la idea de que existen tensiones que forman parte de la institucionalidad propia de la cárcel y de la escuela, a la vez que el hecho de que ambas pertenezcan a la órbita del Estado incorpora otras en lo

referido a la concepción de lo estatal, lo público, la ciudadanía y los derechos de las personas. En este sentido, no se expresan solo como tensiones sino también como contradicciones propias de la construcción estatal, por lo que interesa comprender los modos en que se articulan y dan forma a los conflictos cotidianos que se expresan de manera intra e interinstitucional, en ministerios, jurisdicciones y políticas. La perspectiva de estudio asumida nos ha llevado a abandonar la pretensión por definir qué es el Estado, y en cambio nos ha puesto en el camino de comprender cómo se construye y cómo funciona el mismo, ya que entendemos que una definición sobre lo estatal funciona a modo de construcción situada. Es por estas razones que nos interesa profundizar en la noción de Estado desde una perspectiva plural, de clase y también de género. Esta perspectiva no supone abandonar la posibilidad de pensarlo como una unidad, sino que invita a dejar de hacerlo desde la homogeneidad. Por lo tanto, considera cómo funcionan a nivel social y político general las formas hegemónicas, entendiendo que responden a intereses de clase y se encuentran determinados también por construcciones culturales, étnicas y de género. Se pregunta por cómo operan esos condicionantes de clase y género en las formas de funcionamiento de las agencias estatales y dónde se generan las tensiones, que son identificadas desde la propia estructura estatal como conflictivas. Al mismo tiempo, incorporar la perspectiva de género supone dejar de ver al Estado como una entidad objetiva y libre de conflicto social, que gobierna de manera sexualmente neutra sobre sujetos sin sexo ni género, para comprenderlo en cambio como una construcción histórica y social hegemónica, basada en principios androcéntricos expresados como universales (Anzorena; 2014: 34).

Se pretende desandar por lo menos tres ideas de universalidad, que pueden ser cuestionadas para comprender procesos complejos: la universalización de las formas de construcción estatal nacional por sobre las características regionales o provinciales; la noción de igualdad ante la ley y el borramiento de diferencias de clase frente a la organización estatal; y, por último, la universalización de un patrón androcéntrico como forma de organización social. Desde estas aproximaciones se han realizado indagaciones sobre políticas, legislaciones, lineamientos y programas.

## La construcción de la modalidad: una historia reciente

En el presente apartado se expresan fragmentos de un recorrido por las legislaciones que han tenido como objeto la definición, creación y/o modificación de las propuestas educativas en contextos de encierro carcelario. Este análisis se ha realizado sobre las legislaciones nacionales y las legislaciones de la provincia de Córdoba más destacadas, a sabiendas de que posiblemente existan otras normativas que intervengan en la modalidad de maneras indirectas o desde autoridades ministeriales que se encuentran por fuera de las competencias del Ministerio de Educación y del Ministerio de Justicia – tanto en las jurisdicciones nacionales como en las provinciales– . El período seleccionado para reconstruir el proceso de consolidación de la escuela secundaria en la cárcel de mujeres de la provincia de Córdoba, condice con un debate nacional por visibilizar la situación de la educación en las cárceles del país. Es así que en el año 2003 se crea el Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, como corolario de un diagnóstico compartido por las diferentes jurisdicciones a nivel nacional respecto de la falta de cobertura educativa para las poblaciones en contexto de encierro carcelario, a su vez vinculada a altos porcentajes de desempleo y una escasa finalidad de los trayectos escolares formales de las mismas.

Los documentos y lineamientos considerados para el análisis dan cuenta de un diagnóstico compartido, no solo en términos federales sino también en sintonía con expresiones de organismos internacionales, diagnósticos que destacan la amplitud de problemáticas identificadas en la relación escuela-cárcel en el ámbito de la organización del Estado. Su lectura ha sido de gran utilidad en el planteo descriptivo de las situaciones que vienen siendo señaladas desde hace décadas y que aún no encuentran una resolución definitiva.

El programa mencionado se creó con la finalidad de instalar en las agendas políticas provinciales y nacional el tema de la educación de las personas privadas de libertad. En el documento que presenta sus fundamentos se expresa:

*Entendiendo que en los contenidos de la educación se pone en juego la relación específica que se considera con la sociedad y la cultura, surge la necesidad de reflexionar y diseñar la oferta de la educación en*

*establecimientos penitenciarios, atendiendo a su finalidad central: la reintegración social exitosa por parte de los internos. Esto implica una fuerte consolidación del “lugar” de la escuela y su proyecto educativo dentro de las unidades penitenciarias, garantizando ofertas de modalidad presencial en los diversos niveles, que posibiliten la reconstrucción de los vínculos necesarios para el logro de la finalidad enunciada*<sup>19</sup>.

En este comienzo es posible vislumbrar dos aspectos en tensión que se expresarán en adelante de manera constante: por un lado, la identificación de lo escolar en la cárcel como imperativo y al Estado como responsable de construir las condiciones que posibiliten el acceso a la educación como derecho humano; y por otro, la ponderación en los fines de la educación de los objetivos propios de la cárcel, como podría ser la “reinserción social” de los sujetos o la asunción de cierta esfera pedagógica del encierro carcelario. Entendemos que estos aspectos expresan además una tensión entre las responsabilidades del Estado y la de los sujetos, y está presente en los documentos oficiales, como un reflejo de los debates dados en el momento de la definición de la existencia de lo escolar como institucionalidad diferente y a la vez en relación con lo penitenciario.

En una subsiguiente elaboración (producto del seminario virtual realizado en 2004) en el marco del programa, se pueden encontrar expresiones tales como: “Es entonces fundamental pensar la institución escuela dentro de los establecimientos penitenciarios y darle la especificidad que requiere, en tanto su principal objetivo es la restitución de este lazo social. [...] De esta manera, el eje pedagógico-cultural tendrá un doble sentido: ofrecer el espacio para la elaboración de un proyecto de vida distinto y construir ciudadanía”<sup>20</sup>. En estas líneas se vislumbra un corrimiento en la construcción del sentido de la escuela dentro de la cárcel y de la educación como derecho. Consideramos relevante tener en

---

<sup>19</sup> Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad” (2004) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular Y Formación Docente.

<sup>20</sup> Documento elaborado en el marco del Seminario Virtual 2004, *Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios*. Programa Nacional “Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Equidad y Calidad, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Página 17.

cuenta este viraje, en tanto se posiciona en la presencia del Estado como responsable de reconstruir un lazo social vinculado al acceso a derechos. En este sentido, es posible pensar en el acceso a la educación como la posibilidad de que los estudiantes construyan un proyecto de vida y ciudadanía, para lo cual es preciso que el Estado garantice el cumplimiento de la ley, que resalte a la educación como un derecho más allá de la direccionalidad que se le pueda otorgar en un proceso de tratamiento penitenciario. En esta etapa podemos identificar la construcción de una incipiente especificidad de la escuela en el contexto carcelario.

El corolario del trabajo realizado a nivel nacional – con una participación diferenciada de los equipos técnicos y docentes provinciales según las jurisdicciones– permite identificar dos resultados relevantes: la incorporación como modalidad en la Ley Nacional de Educación y la posterior transformación del Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro en Coordinación Nacional de la modalidad, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa. Vincular estos procesos a la experiencia local de la escuela secundaria de la cárcel de mujeres permite entrelazar los relatos de los sujetos involucrados y las decisiones provinciales a procesos más amplios, de forma tal que se reconozca el grado diferencial de apropiación que determinados actores de la escuela y la cárcel poseen respecto de los marcos legales e institucionales en los que desempeñan sus tareas.

### **La reforma iniciada por la “ley estímulo” y los cambios en la escena escolar**

En este punto, interesa plasmar la relevancia de un proceso de debate iniciado en los años 90 sobre la educación en el tratamiento penitenciario, la cobertura educativa y el acceso a la misma, materializado a través de la modificación de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (Ley 24.660), a la que se denominó “ley estímulo”. Si bien la modificación de esta ley no pertenece al ámbito educativo, ha significado un cambio profundo en la ampliación de la demanda escolar, la construcción de las condiciones para cumplir con la oferta suficiente de propuestas educativas, y la experiencia escolar cotidiana de las escuelas en las cárceles del país.

La Ley 26.695 modificó, en el año 2011, el apartado dedicado a *Educación* de la Ley 24.660 (1996). Si bien se señala el aspecto de estímulo educativo en la reforma, el hecho de que haga posible reducir tiempo de condena con la certificación del cursado de trayectos educativos durante el período de encierro, pone en juego otro elemento central, que consiste en distinguir a la educación del tratamiento penitenciario, en tanto derecho de las personas y responsabilidad del Estado, y un avance en la definición de roles específicos para las carteras de Educación y Justicia en la concreción de los servicios educativos. Sobre estas modificaciones se encuentran diferentes posiciones, algunas de las cuales resaltan el carácter de derecho de la educación al diferenciarla del tratamiento penitenciario, y la colocan en manos de la gestión educativa de los Ministerios de Educación, tanto los provinciales como el nacional; en tanto otros sitúan al poder judicial en un lugar de privilegio como evaluador de las experiencias educativas, al ser el responsable de viabilizar – en términos concretos y para cada caso– los cómputos que como estímulo educativo suponen para la reducción de las penas. Es posible considerar que esta tensión presente en esta ley es un constante objeto de conflicto.

Respecto de esta reforma interesa destacar dos aspectos: en primer lugar, el origen de la misma, que surge de un grupo de estudiantes universitarios privados de su libertad; en segundo lugar, las modificaciones en la escena escolar que supone con posterioridad a su reglamentación. Sobre el primer aspecto es preciso señalar a los inicios de la propuesta como una expresión de las dificultades que los mismos internos manifestaban respecto de las condiciones de acceso y permanencia en la educación en contextos de encierro carcelario. En la década del 90, estudiantes universitarios privados de su libertad en la Unidad II de Villa Devoto – en colaboración con la profesora Cristina Caamaño, por entonces directora del Centro de Estudios de Ejecución Penal del Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Sociales y Penales– realizaron una serie de propuestas que formaron parte de proyectos de reforma de la ley 24.660, anteriores al aprobado en 2011.

Desde el momento que se inicia esta demanda, podemos ubicar todo un espectro de acciones tendientes a visibilizar dicha situación. En ese tiempo no fue posible modificar la escena escolar, hasta que fue afectado

específicamente el accionar judicial y el funcionamiento de los establecimientos penitenciarios. La mera valorización de lo educativo y lo escolar no fue suficiente para modificar una serie de pautas de funcionamiento cotidiano, que se sostuvieron en el tiempo y siguieron formando parte de las tensiones y dificultades para el desarrollo de las propuestas educativas y la continuidad de las matrículas en las aulas escolares dentro de las cárceles. La transversalidad de las políticas y las modificaciones realizadas son un aspecto a profundizar en adelante, ya que este cambio en particular fue uno de los más radicales para el ámbito escolar en contextos de encierro.

Algunos de los fundamentos que permitieron la aprobación de la reforma por unanimidad en la Cámara de Diputados de la Nación quedaron expresados en las palabras de Adriana Puiggrós, vocera del proyecto y la modificación propuesta:

*El Estado tiene que hacerse cargo de aquellas personas que no han tenido la posibilidad de tener una educación formal y al mismo tiempo han adquirido saberes laborales mediante una educación incompleta, para que puedan tener acceso a aquello que se les ha negado. Porque quien está en falta no es el interno sino el Estado que representa a la sociedad argentina. Este proyecto persigue que el Estado vuelva a cumplir con su deber, que nunca ha cumplido, al instalar a los internos como sujetos plenos del derecho a la educación (Taquiográfica de Diputados, 2011:4).*

En otro sentido, desde los relatos de los protagonistas surgen elementos a considerar respecto de los cambios en las experiencias escolares que supusieron estas modificaciones. La referente de la modalidad en Córdoba señala el impacto del art. 140 de la ley estímulo en la organización interministerial, la articulación institucional y el trabajo cotidiano en las escuelas dentro de los establecimientos penitenciarios de la provincia de Córdoba:

*Cuando esa ley se sanciona, las listas de espera suben y hay listas de espera de 120 personas o más. A partir del 2014 sale el decreto reglamentario, es una explosión de la matrícula. Luego estuvo mucho en discusión desde el mismo Poder Judicial, desde el SP (Servicio Penitenciario) en el sentido de cuál es la interpretación que se debe*

*hacer del contenido de la ley. [...] No es para todos. No es una decisión de la escuela, tampoco es una decisión del SP, es una decisión que toma el juez conforme a la causa y conforme a las circunstancias especiales en cada causa. Hasta que eso se entendió con absoluta claridad, la demanda generó otros inconvenientes. Nos llevó a tener 280 estudiantes inscriptos para un primer año en la cárcel de varones. Imposible. ¿Dónde, en qué lugar? Porque las cárceles no tienen tanto lugar para las escuelas (Entrevista a referente de la modalidad en contexto de encierro – DGEJyA; 2018).*

Son numerosos los aspectos que se pueden recuperar para el análisis en torno a los conflictos entre las racionalidades escolares y penitenciarias, en función de la norma en cuestión, incluso respecto a la incorporación de otros actores intervinientes en la construcción de las propuestas educativas certificadas y la evaluación de las mismas, como es el caso del Poder Judicial. Pero, sintéticamente, se pueden identificar cuatro direcciones en las que se modificaron elementos centrales: “1) el fortalecimiento al reconocimiento del derecho de las personas privadas de su libertad a la educación, ya previsto en la ley anterior, pero ahora con especial énfasis en la obligación de la gestión pública educativa de proveer lo necesario para garantizarlo; 2) la instauración de la obligatoriedad de completar la escolaridad para los internos que no hayan cumplido con la escolaridad mínima establecida por la ley; 3) la creación de un régimen de estímulo para los internos que contribuya a promover su educación; y 4) el establecimiento de un mecanismo de fiscalización de la gestión educativa” (Lescano; 2012:2).

### **Ideas de cierre sobre la intersectorialidad como problema**

El punto de análisis sobre el que nos encontramos reflexionando gira en torno al cambio que se ha producido en la esfera educativa desde determinadas legislaciones, ninguna de ellas derivada de dependencias ministeriales de educación. En este sentido, aparece la intersectorialidad como respuesta a la vez que como problema en la articulación de las diversas institucionalidades y áreas estatales. Los procesos recuperados en este trabajo intentan visibilizar la diversidad de agencias y actores en los que se operan cambios, los mismos cambios que luego impactan en las

instituciones educativas en contextos de encierro, lo que da cuenta de la complejidad al momento de pensar la estatalidad, las políticas públicas y las instituciones de gestión estatal – tales como la escuela y la cárcel– en sus dinámicas cotidianas.

Resulta interesante el diagnóstico que construyen los operadores del Estado, a nivel nacional y provincial, acerca de las dificultades que acarrea sostener espacios básicos de coordinación y articulación. Este es un elemento que permite mirar detrás de las políticas públicas sobre aquellas condiciones básicas que hacen no solo a la definición de determinados lineamientos políticos – resultantes de debates y tensiones entre fuerzas de diferentes espacios políticos–, sino a su puesta en marcha a través y a pesar de la estructura estatal, sus jurisdicciones y los actores protagonistas.

En particular, luego de realizar el recorrido del Programa Nacional de Educación en contextos de encierro, se reconoce en sí a la intersectorialidad como un anhelo y a su vez como una dificultad al momento de desarrollar las propuestas educativas en este contexto. Resulta interesante continuar trabajando sobre la idea de intersectorialidad no solo como respuesta para el trabajo integral sobre problemáticas sociales complejas, sino como problema en sí cuando las tensiones que la condicionan se construyen en la base misma del funcionamiento de cada sector e institución en juego, así como parte de la identidad laboral y trayectorias formativas de los funcionarios que llevan adelante las mismas (Cunill-Grau, 2014).

En los documentos elaborados en la órbita del Estado Nacional se recupera una distinción que resulta interesante como expresión de las diversas formas en que se puede identificar esta idea de lo intersectorial: por un lado, en referencia a las relaciones entre la autoridad educativa jurisdiccional y los servicios penitenciarios, en el marco del desarrollo de las propuestas educativas en las cárceles; por otro, al sentido de las relaciones intersectoriales de gobierno (áreas, direcciones, ministerios, jurisdicciones). Sin dudas, las relaciones que se construyen en el marco de la modalidad de educación en contexto de encierro proponen un nivel de articulación que configura un campo de tensiones: este es nuestro objeto de estudio. Entendemos que las mismas son indisociables de estos escenarios, quizás inevitables, pero que aún queda mucho por comprender sobre cuáles son las génesis de esas dinámicas de

funcionamiento y lógicas institucionales. Una vez más, recuperar las dimensiones de lo político, lo institucional y los sujetos aporta elementos para comprenderlas en su particularidad y en sus interrelaciones.

## Bibliografía

Anzorena, C. (2014). *Aportes conceptuales y prácticos de los feminismos para el estudio del estado y las políticas públicas*. Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA. Año 7, n.º 11, julio de 2014. ISSN: 1852-2459. Tandil, Argentina.

Boholavsky, E. (2005). “La incurable desidia y la ciega imprevisión argentinas. Notas sobre el Estado, 1880-1930”. En Vilas, C. *Estado y política en la Argentina actual*, pp. 107-129. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo libros.

Cunill-Grau, N. (2014). “La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual”, en *Gestión y Política Pública*, vol. XXIII, número 1, enero-junio.

Lescano, M. (2012). “Estímulo educativo en contexto de encierro: la ley 26.695, un nuevo instrumento legal que garantiza y asegura el acceso a la educación de los internos del sistema penitenciario”, en *Revista Pensamiento Penal*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Pensamiento Penal. Disponible en:

<http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/34241-estimulo-educativo-contextos-encierro>.

Pereyra, C. (1979). “Gramsci: Estado y sociedad civil”, en *Cuadernos Políticos*, número 21, julio-septiembre, pp. 66-74. Ciudad de México, México: Era.

Soprano Manzo, G. F. (2007). “Del Estado en singular al Estado en plural: contribución para una historia social de las agencias estatales en la Argentina”, en *Cuestiones de Sociología* 4, pp. 19-48.

## **9. Heterogeneidad constitutiva de la matrícula escolar: problematización de la enseñanza**

Zelma Raquel Dumm

zelmadumm@gmail.com

Supervisora de CENS, Sector VI, DEAyA, MEGCABA

### **Resumen**

A partir de un trabajo conjunto que se viene realizando desde hace varios años entre la Supervisión Sector VI NS y tres asesoras técnicas pertenecientes al Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria del Ministerio de Educación GCBA, se dio comienzo en el año 2016 al tratamiento de determinados temas de interés en todos los dieciséis CENS del sector, en los Espacios de Mejora Institucional (EMI) previstos por agenda escolar. Estas temáticas fueron seleccionadas por los establecimientos educativos durante el año 2015. Entre ellas figuró la cuestión de la enseñanza en y para la diversidad como uno de los centros de interés, precisamente por contraponerse a la formación recibida por los docentes activos del sistema, quienes fueron imbuidos en prácticas de homogenización del estudiantado del nivel medio. Es propósito de este trabajo dar cuenta sobre cómo se realizó la actividad de formación de los docentes del sistema, a partir del trabajo conjunto y el cuestionamiento de las formas de enseñanza habituales. También nos interesa sistematizar las respuestas de las instituciones al dispositivo armado por la Supervisión. Para el presente ciclo lectivo se retoma el trabajo realizado por las escuelas en torno a la diversidad, desde materiales referidos a la educación de adultos y relacionando con la inclusión de alumnas y alumnos con lenguas distintas al castellano, para lo que se tomará como insumo un texto oficial del Ministerio de Educación.

### **Introducción**

El trabajo sectorial que se presenta en esta comunicación se basó en dos ejes fundamentales: el reconocimiento de la diversidad como

condición básica de trabajo en las instituciones educativas (y en particular en los CENS) y la valoración de los espacios institucionales de encuentro entre docentes como herramienta de reflexión y construcción de acuerdos y estrategias de intervención.

Que la heterogeneidad y la diversidad no son un obstáculo sino una condición inherente a la tarea en las instituciones educativas, es una afirmación que refleja los más grandes desafíos de la práctica pedagógica e institucional contemporánea. Por un lado, sería difícil encontrar quien discrepe teóricamente con esta afirmación. Por el otro, perviven prácticas y rutinas en las aulas e instituciones que se silencian o niegan, de manera que se preservan formas de hacer cristalizadas y homogeneizantes.

Esta condición básica de diversidad en los grupos educativos, en tanto grupos humanos, toma características especiales en la educación media de jóvenes y adultos. A la diversidad de momentos del ciclo vital, condiciones de vida y familiares, trayectorias educativas, marcos culturales, formas de inserción o exclusión en el mundo del trabajo que caracterizan a la población de las escuelas de adultos, se suman además procesos de transformación de la composición general de la matrícula, lo cual produce nuevos desafíos a las prácticas docentes e institucionales y una serie de inquietudes entre los actores con respecto a la identidad del nivel. Según Marcelo Krichesky y su equipo: “Estamos ante la presencia de un cambio de identidad de la población de CENS. El análisis de la matrícula por grupo de edades (cuadro 3) muestra que estamos ante la presencia de un nuevo sujeto: en el período 2000-2011 crece de manera exponencial (en más del 100%) el grupo de hasta 20 años. En 2011 su proporción, respecto a la matrícula total de la oferta, era del 31,2%” (Krichesky; 2014: 98).

Desde la mirada de la supervisión educativa, estos desafíos se vuelven oportunidades para la reflexión compartida y la construcción de acuerdos institucionales.

Sin embargo, este tipo de procesos se dificulta debido a las condiciones institucionales de los CENS, en los que “la dirección se constituye en una tarea hecha con cierta individualidad, en la medida en que los directores no cuentan con un equipo (vicedirector, asesor pedagógico, preceptor) que brinde apoyo y sostén a su gestión. Los

CENS solo cuentan con el cargo de secretario y, según la cantidad de secciones, suman el cargo del preceptor” (Krichevsky; 2013: 8).

Reconocidas estas limitaciones, desde esta supervisión y junto al equipo de asistentes técnico-pedagógicas consideramos que los Espacios de Mejora Institucional (EMI) previstos por la agenda educativa para las instituciones dependientes de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente en la Ciudad son espacios fundamentales para dar lugar a los procesos de intercambio, reflexión y construcción de acuerdos que permitan visibilizar, valorar, revisar o transformar las prácticas docentes o institucionales en los CENS.

Basados en estos dos principios fundamentales (la asunción de la diversidad como condición de trabajo en los CENS y la puesta en valor de los espacios de intercambio docente en los EMI) presentamos esta experiencia de propuesta sectorial sobre diversidad, desarrollada entre los años 2016 y 2018 en el Sector VI de Supervisión de CENS de la Ciudad de Buenos Aires.

La propuesta buscó propiciar espacios de trabajo en las instituciones para pensar colectivamente en “cómo tomar en consideración la diversidad natural existente entre los alumnos, en términos de intereses, aptitudes, inteligencias, ritmos y estilos de aprendizajes, niveles de pensamiento, contextos socioculturales, entre otros, y transformarla en fuente y estímulo para nuevas formas de estudiar y aprender” (acta de la reunión del 09/08/2016 en el CENS 38).

### **La heterogeneidad de la oferta educativa de CENS y su correlato en la conformación del Sector VI**

En la Ciudad de Buenos Aires, las instituciones educativas de nivel medio para adultos se denominan CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario). Son actualmente 92 establecimientos de tres años de duración, que difieren entre sí por la organización del ciclo de cursada (ciclo marzo-marzo o agosto-agosto), por régimen (cuatrimestralización, cursado por materia, cursado anual) y por orientación de título (Perito, Administración pública, Técnicas y Prácticas Contables, Informática, Comunicación, Administración de Empresas, Recursos Naturales, Bachillerato en Salud, etc.). A su vez,

estos centros dependen administrativa y pedagógicamente de las supervisiones escolares, que en este momento son seis.

Dada la magnitud de la oferta escolar por franja horaria, las supervisiones pueden tener a su cargo un número no homogéneo de instituciones, con variedad de turno, distrito y orientación de plan de estudio.

La Supervisión del Sector VI de Nivel Secundario de Adultos coordina la tarea de 16 centros educativos de nivel secundario y dos anexos, de los cuales algunos comienzan sus turnos una hora antes del inicio del horario de supervisión (a las 13:00 h) y otros terminan muy tarde (a las 23:30 h) excediendo los horarios establecidos de la sede (diez establecimientos).

Dentro del Sector VI hay escasa unidad territorial porque los barrios en donde se encuentran los CENS pertenecen a distintos distritos escolares:

Balvanera (CENS 1, 13 y 16); San Nicolás (CENS 3, 5, 8, 26 y 46); Palermo (CENS 38 y 40); Recoleta (CENS 63); Retiro (CENS 41 y 90); Almagro (dos CENS en distintos horarios y zonas, el 23 y el 29); Villa Devoto (CENS 65); Parque Chacabuco (anexo CENS 5); Liniers (anexo CENS 5).

Las especialidades son también distintas entre sí:

Administración de Empresas (CENS 1 y 5, y anexos, 8, 23, 40, 46); Técnicas y Prácticas Contables (CENS 3 y 26); Administración Pública (CENS 13, 29, 65); Acción Social (CENS 16); Auxiliar en Informática (CENS 38 y 63); Bachillerato en Salud (CENS 40); Administración Portuaria (CENS 41); Desarrollo de las Comunidades (CENS 90).

Todos los CENS poseen régimen de cursada con ciclo de marzo a diciembre, excepto los CENS 8 y 26, que tienen doble ciclo lectivo: dos cursos de marzo a diciembre y un curso de agosto a agosto.

Se refleja también en este sector la diversidad de planes de estudio. CENS de aprobación por materias: 3, 8, 13, 41, 46 y 90. CENS por ciclos: 1, 5, 16, 23, 26, 29, 38, 40, 63 y 65.

Entonces, la agrupación de las instituciones educativas del Sector VI se da por categorización de la modalidad educativa, en este caso, nivel secundario de adultos. Los otros parámetros (tales como turnos

de funcionamiento, territorialidad o plan de estudios) no constituyen una unidad por la diversidad de la oferta.

### **Presentación del proyecto sectorial del año 2016**

Durante el ciclo 2015 pudo comprobarse, a través de correos electrónicos o consultas telefónicas por parte de los directivos, la necesidad de orientar a las instituciones sobre los temas a tratar con los docentes en los espacios EMI.

Desde la Supervisión Sector VI siempre se insistió sobre la necesidad de contar con estos espacios institucionales previstos por la agenda escolar, en los cuales se pueden trabajar distintos aspectos de la realidad educativa a partir de la comunicación con la comunidad docente.

Es por esta razón que a partir de noviembre o diciembre del 2015 se realizó un relevamiento de los temas que preocupaban a la mayoría de las escuelas, a partir del cual se confeccionó el siguiente listado: Educación Sexual Integral; deserción; evaluación; educación y diversidad; comprensión de textos; violencia y convivencia; retención de alumnos.

Durante el año 2016 comenzamos a trabajar desde una propuesta sectorial con cada una de las problemáticas planteadas, para lo cual instrumentamos una metodología espejo, esto es, reproducir en la sede de supervisión un encuentro con directivos que tuviera la misma dinámica que la que tendría la reunión del director con sus docentes.

El proyecto promovió el abordaje de las distintas temáticas antes mencionadas en los CENS del sector, dentro de los Espacios de Mejora Institucional. Todos los CENS del Sector VI trataron el mismo tema al mismo tiempo, y se tomó nota de las discusiones planteadas, los obstáculos y los avances. De esta manera se intentó producir acuerdos en torno a ciertas discusiones que suelen plantearse en los establecimientos educativos, como por ejemplo si la responsabilidad por la enseñanza de la expresión escrita es solo de los docentes de Lengua o si es transversal a todas las asignaturas.

Se habla de una metodología “en espejo” porque en la reunión de abril en Supervisión se solicitó a cuatro directores que leyeran cuatro textos distintos sobre una misma problemática y los expusieran

oralmente ante sus colegas, diferenciando los contenidos de la opinión. A su vez, en estos intercambios se trató de alentar una mirada que se centrara en qué aspectos de lo leído podrían producir mejoras en las prácticas docentes de los CENS, de qué manera favorecer la lectura comprensiva en los alumnos y hacer participar a todos los profesores de las experiencias pedagógicas. A su vez, se pidió que replicaran el formato de la interacción con sus docentes, aunque se dejó libertad a los directores respecto de la dinámica de la reunión.

Así se programó, entonces, la siguiente agenda de trabajo en los EMI:

11 de mayo: Dificultades en la lectura y comprensión de textos. Estrategias para implementar a nivel institucional / 9 de agosto: Educación en y para la diversidad: cómo educar en contextos de heterogeneidad / 20 de octubre: Evaluación, entre diferencias de criterio y prácticas / 22 de diciembre: Cómo realizar un evaluación diagnóstica para mejorar la planificación.

A partir del mes de marzo del 2016 se creó en el Drive de la cuenta BUE de la Supervisión Sector VI una carpeta con el nombre “Biblioteca”. En ella se compartió con los CENS la bibliografía elegida para trabajar en cada encuentro. Por ejemplo, para la reunión de mayo se eligieron cuatro trabajos de investigadores de la Cátedra UNESCO sobre las dificultades de la lectura y la escritura en los niveles medios de la educación. Se trató sobre todo de alentar la lectura y escritura de textos académicos no literarios en las escuelas del sector. Este objetivo se comparte con el programa Escuelas Lectoras, que trabajó este aspecto a pedido de los Sectores V y VI de Supervisión de CENS y con las asistentes técnicas de los proyectos de fortalecimiento institucional, quienes sugirieron esta orientación en los proyectos pedagógicos que a su vez desarrollaron las escuelas.

En el caso del encuentro sobre heterogeneidad y diversidad (del 9 de agosto), se propuso el trabajo sobre el texto *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*, de Rebeca Anijovich.

Los diferentes objetivos del proyecto persiguieron:

- La mejora de la comunicación pedagógica dentro de los CENS.

- El establecimiento de temas prioritarios para la educación en los Espacios de Mejora Institucional, que se centraran en problemáticas propias del área.
- Favorecer la calidad educativa.
- Apoyar prácticas pedagógicas innovadoras.
- Revisar prácticas de evaluación y diagnóstico.
- Alentar la comunicación horizontal y vertical dentro del sector.

### **El reflejo del trabajo en las instituciones: las actas del trabajo en los CENS**

En este punto nos proponemos presentar algunas de las reflexiones y conclusiones que – en el marco del EMI del 9 de agosto de 2016 sobre el trabajo para la diversidad– han tenido lugar en las instituciones a partir de la propuesta sectorial antes desarrollada, luego de tomar en cuenta los registros realizados con tal fin.

Por un lado, surgieron los distintos sentidos en torno a lo que se entiende por la cuestión de la diversidad desde una mirada pedagógica. “¿Trabajar en y para la diversidad en la escuela supone una enseñanza individualizada? ¿Cuestionar el enfoque homogenizador tendrá ese correlato? ¿Es posible pensar que trabajar en y con la diversidad en las aulas tendrá que ver con la promoción del aprendizaje colaborativo y la integración de temas?” (acta del CENS 46).

En algunas instituciones la discusión giró en torno a estas ideas y evidenció la convivencia de distintos modos de comprender la diversidad constitutiva de los CENS y, por consiguiente, la necesidad de seguir profundizando su abordaje para llegar a criterios que integren miradas y prácticas.

En muchas instituciones el enfoque homogenizador fue visualizado como un problema y hasta como un fracaso (CENS 40, 63 y 90). “La escuela tradicional anula en el alumno la individualidad y la particularidad que lo constituye como un ser único y diferente a todos los demás” (acta CENS 63). Este reconocimiento habilitó la generación de interrogantes y reflexiones colectivas alrededor de aspectos ligados a la enseñanza y al aprendizaje: ¿Pueden todos

alumnos realizar todas las actividades? ¿Se puede enseñar a todos lo mismo?

Frente a ello, el reconocimiento de la heterogeneidad propia de la tarea pedagógica con jóvenes y adultos aparece como una respuesta posible: “Brindar a todos lo mismo y esperar los mismos resultados es no conocer a los alumnos que habitan nuestra escuela” (acta CENS 13). En otro caso, se mencionó que “las diferencias culturales y cognitivas también sirven para realizar aprendizajes colaborativos y conjuntos”.

A partir de esta premisa, las discusiones han recorrido un conjunto de estrategias pedagógicas que atienden esta cuestión. En una institución se planteó que la diversidad debe reflejarse en las actividades, es decir, en la propuesta metodológica más que en los contenidos (CENS 38). De este modo, el trabajo de reflexión al interior de los CENS puso de manifiesto que el desafío parece residir en la revisión de las prácticas pedagógicas y en la implementación de estrategias alternativas. Esta conclusión también trajo aparejada la necesidad de problematizar integralmente las prácticas, entendiendo por ello la planificación y las estrategias de enseñanza y de evaluación (acta CENS 13).

Entre las estrategias y experiencias que reconocen y potencian la diversidad que fueron propuestas y socializadas por los docentes es posible identificar que las mismas contemplan distintos aspectos de la tarea pedagógica. Por un lado, aquellas que tienen que ver con el reconocimiento del estudiante adulto y de algunas características donde sí parece haber algo en común: la necesidad de motivación – y de alentar particularmente a quienes presentan mayores dificultades por estar retomando la escolaridad luego de varios años, por la inseguridad que genera la vuelta a la escuela, etc.– ; la tarea de brindar un acompañamiento constante y de entablar mayor proximidad entre docentes y alumnos que comparten, en muchos casos, su pertenencia generacional (acta CENS 3); la promoción de instancias en las que los mismos estudiantes colaboren en la generación de aprendizajes de sus pares – alumnos monitores, etc.– (acta CENS 63); el conocimiento de intereses, habilidades y gustos de los estudiantes, así como de sus trayectorias escolares previas al ingreso al CENS (acta CENS 40); la

valoración dada al trabajo presencial con los estudiantes al interior de la institución – considerando las dificultades para estudiar por fuera del marco escolar– (acta CENS 3); la promoción del trabajo grupal y colaborativo como modo de poner en común y potenciar la diversidad de saberes y experiencias previas.

Por otro lado, se ha identificado que el trabajo sobre la convivencia y la dimensión grupal, ligada a la conformación de los cursos, es un elemento que colabora en el fortalecimiento de la confianza y la autoestima de los alumnos (acta CENS 3).

Por último, en el marco de esta propuesta, las instituciones también han avanzado en el relevamiento de estrategias didácticas, tales como el trabajo interdisciplinario; la interrelación e integración de contenidos entre las mismas asignaturas en sus distintos niveles (CENS 90); la revisión y el ajuste de la planificación de la materia presentada a principio de año, en función del diagnóstico y el conocimiento de las características grupales y personales de los estudiantes (CENS 3); la valoración del TIID (CENS 3, CENS 5); la implementación en el aula de dinámicas de taller que promuevan la participación de los estudiantes y el intercambio de manera horizontal (CENS 38); el diseño de evaluaciones alternativas (CENS 63).

### **A modo de conclusión, un camino que continúa**

La experiencia de la propuesta de trabajo en los EMI fue evaluada al finalizar el ciclo 2016, situación en la cual las distintas instituciones manifestaron una valoración positiva, tanto de la propuesta en general como del eje temático “diversidad” en particular, y entre las propuestas para ciclos subsiguientes se incluyó al trabajo colectivo sobre la heterogeneidad como concepto clave en la educación de adultos.

Esta modalidad de trabajo no se pudo continuar durante el ciclo 2017, dado que los EMI fueron suspendidos por las autoridades, pero sí se retomó en este ciclo 2018, en el que se trabajó en la EMI de octubre sobre materiales de la revista *Decisio*, de CREFAL, y un material oficial del Gobierno de la Ciudad sobre la enseñanza a estudiantes con lenguas maternas diferentes al español.

A partir de esta experiencia de trabajo sostenemos los dos postulados iniciales: reconocer la diversidad en los CENS como

condición de trabajo, desde la cual pensar las prácticas docentes e institucionales; y valorar y aprovechar los espacios habilitados para el trabajo colectivo entre docentes, que son además la respuesta a una reivindicación histórica de los trabajadores de la educación, con especial impacto en el nivel medio y en el área de adultos.

## Bibliografía

Anijovich, R. *et al.* (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Fadanelli Simionato, M. (2013). “La diversidad como punto de partida: construyendo prácticas curriculares inclusivas para la alfabetización de personas jóvenes y adultas”, en *Decisio*, 35-2 mayo-agosto, pp. 10-14. Ciudad de México, México: Crefal.

Krichesky, M. (2013). *Educación Secundaria de Gestión Estatal para Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires: cobertura, políticas y sentidos de la oferta de los Centros Educativos de Educación Secundaria (CENS)*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (MEGCABA).

» (2014) *La Educación en la Ciudad de Buenos Aires: aportes desde la investigación. Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), una escolarización invisibilizada pero masiva*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (MEGCABA).

## 10. La educación de jóvenes y adultos en Córdoba: 1998-2017

María del Carmen Lorenzatti  
marieta.lorenzatti@gmail.com

Mariana Tosolini  
marianatosolini@gmail.com

Pablo Ghione  
pghionecor@gmail.com

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC

### Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo el análisis de las políticas educativas de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) a nivel nacional y jurisdiccional de la provincia de Córdoba, en el período comprendido entre los años 1998 y 2017. En este período se producen dos reformas estructurales del sistema educativo y transformaciones de las regulaciones jurisdiccionales que demanda un sistema educativo federal. Se trata de reformas que respondieron a signos político-ideológicos diferentes y que incidieron de manera diferencial en la EDJA. Interesa recuperar las singularidades de estas reformas y sus impactos en la especificidad pedagógica de la modalidad.

En este trabajo se estudian, a partir de indicadores estadísticos, las tendencias que se presentan con relación a la matrícula y a los egresos de estudiantes de nivel primario y secundario de la modalidad en la provincia de Córdoba. Los datos permiten una aproximación a cómo se expresan en las escuelas de la modalidad las decisiones de las políticas en el sistema educativo.

En primer lugar, se presenta una mirada analítica de la regulación de la EPJA en las leyes nacionales y provinciales en el período estudiado; en un segundo momento, se plantean las tensiones identificadas en el estudio entre el fortalecimiento político

institucional observado y la persistencia de la precarización institucional en la provincia de Córdoba.

## Introducción

La educación de adultos, en el período abordado en este artículo, se halla atravesada por dos reformas estructurales del sistema educativo a nivel nacional, así como por las leyes provinciales que produjeron las adaptaciones del sistema educativo de Córdoba a la legislación nacional.

Este trabajo se realiza en el marco de un proyecto de investigación<sup>21</sup> y recupera aportes realizados durante la década de los 90, bajo la dirección de la Dra. Sirvent (UBA) y de María Saleme, en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la provincia de Córdoba. Aquellos trabajos analizaron la demanda potencial y efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos, y construyeron interpretaciones sobre la dinámica de la modalidad en la reforma de la década del 90.

Esta comunicación procura analizar los datos sobre la modalidad en la provincia de Córdoba durante el período comprendido entre los años 1998 y 2017. La serie histórica de estos datos permitirá identificar tendencias y desafíos pendientes. Además, persigue la intencionalidad de compartir y discutir algunos resultados, particularmente, analizar la dimensión política de la EPJA a partir de su aspecto normativo en Nación y provincia de Córdoba. De manera puntual, se realizará un análisis estadístico a partir de los indicadores de unidades educativas, matrícula y egreso. Las fuentes utilizadas en este trabajo son los censos nacionales de los años 1991, 2001 y 2010. También se analizan datos del área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa, dependiente del Ministerio de Educación de Córdoba.

---

<sup>21</sup> Proyecto *Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento*, dirigido por las Dras. M. del C. Lorenzatti y M. Fernanda Delrato, con lugar de trabajo en el Área de Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH. Aprobado y financiado por FONCYT. PICT-2016-2081. Res. n.º 285/2017.

La comunicación se estructura en tres apartados. El primero aborda la dimensión de la normativa nacional y provincial en el campo de la EDJA en este período analizado; el segundo procura identificar algunas estrategias de fortalecimiento institucional; finalmente, se analiza la relación entre el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes de la modalidad.

## **1. Dimensión normativa nacional y jurisdiccional de la EDJA en el período**

En el período analizado en este estudio el sistema educativo fue regulado a partir de dos leyes generales de educación: la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley Nacional de Educación (2006). Esto implicó cambios en la configuración de los niveles educativos y las propuestas curriculares. La primera de las leyes mencionadas, sancionada durante el gobierno de Carlos Menem, estuvo caracterizada por un discurso que pregonaba la introducción de principios de equidad, calidad y evaluación de los resultados en el marco de un ajuste estructural.

Carranza (2000) sostiene que fueron tres leyes las que ofrecieron el marco normativo básico para llevar adelante los cambios en la Reforma Educativa en Argentina: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las Provincias, promulgada en 1991 y que se comenzó a implementar en 1992; la Ley Federal de Educación, aprobada en 1993, que modificó la estructura del sistema educativo nacional al aumentar los años de escolaridad obligatoria y al plantear tres ciclos de Educación General Básica (EGB), de tres años de duración cada uno; y el Pacto Federal Educativo (1993). En este marco se pone en marcha la política educativa del Estado neoliberal con tres acciones prioritarias: el diseño de los Contenidos Básicos Comunes, el Plan Social Educativo y la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. En este contexto normativo, la Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de Regímenes Especiales, junto a Educación Artística y Educación Especial. Esto fue producto del cierre de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) e implicó una degradación de la especificidad de la EDJA (Lorenzatti, 2005). A nivel jurisdiccional, estaba en vigencia la Ley de Educación

Provincial 8113/91 en el momento de la promulgación de la Ley Federal, y esta normativa rigió hasta la nueva ley provincial que se promulgó en el año 2010.

A raíz de la coyuntura política y la crisis financiera que atravesó la provincia de Córdoba en el año 1995, se sancionó la Ley de Emergencia Económica, la cual afectó particularmente a las áreas de salud y educación. En este marco se produjo el cierre de varias dependencias del Ministerio de Educación, entre ellas la Dirección de Educación del Adulto. Los servicios educativos de nivel primario de adultos pasaron a depender de la Dirección de Nivel Inicial y Primario, mientras que los servicios de nivel medio para adultos se trasladaron a la órbita de la Dirección de Nivel Medio. Los Centros de Capacitación Laboral permanecieron junto a los servicios de nivel primario hasta el año 1997, cuando fueron transferidos al Ministerio de Trabajo (Decreto 1.167/95), lo que acentuó la desarticulación de la oferta educativa que se mantuvo hasta el año 2000. En ese momento, se creó la Dirección de Regímenes Especiales.

La sanción de la Ley Nacional de Educación (n.º 26.206 de 2006) se produce en el marco de la implementación de un nuevo marco jurídico: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase (25.864 de 2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (25.919 de 2004); Ley de Educación Técnico Profesional (26.058 de 2005); Ley de Financiamiento Educativo (26.075 de 2005); Ley de Educación Sexual Integral (26.150 de 2006). En conjunto, estas normativas produjeron modificaciones sustanciales en el sistema educativo. Particularmente, se señala la consideración de la Educación de Jóvenes y Adultos como una de las ocho modalidades del sistema educativo. Esto habilitó el desarrollo de políticas de formación docente y de desarrollo curricular para la modalidad de jóvenes y adultos. Además, se implementaron otras políticas destinadas a garantizar la terminalidad de los estudios, como el Plan FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) y el Plan Nacional de Alfabetización “Encuentro”.

El análisis de la dinámica de estas políticas nacionales y provinciales y su implementación en la jurisdicción de Córdoba en el período estudiado, nos permiten identificar dos tensiones que analizamos en

los siguientes apartados: el fortalecimiento político institucional a nivel nacional y el debilitamiento de las condiciones pedagógicas en la provincia; y la extensión del sistema con una persistencia del bajo egreso.

### **a) Fortalecimiento político institucional a nivel nacional y debilitamiento de las condiciones pedagógicas en la provincia**

Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) y el reconocimiento de la Educación de Jóvenes y Adultos como una modalidad del sistema educativo, el Estado nacional ha comprometido recursos y esfuerzos en la construcción de políticas que procuraron promover la terminalidad de la educación obligatoria, políticas de formación docente inicial que contemplaron la inclusión de seminarios específicos de la modalidad, entre otros.

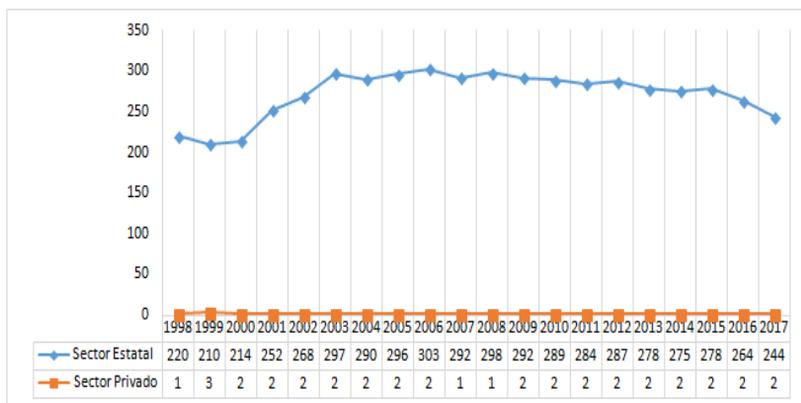
El desarrollo de estas políticas que se implementaron de forma compartida con las jurisdicciones en el marco de órganos consultivos, como la Mesa Federal de EPJA, no siempre mantuvieron (en las provincias) los sentidos acordados a nivel federal. De esta manera, se encuentran desarrollos desiguales y dinámicas diferentes en cada jurisdicción.

En la provincia de Córdoba, este proceso de mejora y visibilización de la modalidad se da en paralelo a un proceso de doble precarización institucional, que se traduce en condiciones pobres de enseñanza. Por un lado, identificamos la situación histórica de las escuelas de adultos, que no poseen edificios propios sino que han funcionado en edificios prestados, en el turno vespertino, en muchos casos con un acceso restringido a los espacios y recursos disponibles en las instituciones. En los trabajos de campo realizados por este equipo se observaron las dificultades y los procesos de negociación para el uso de los espacios y recursos que enfrentan las escuelas de la modalidad (Lorenzatti, 2004; Arrieta 2015).

El gráfico n.º 1 nos muestra la evolución de las unidades educativas de nivel primario en el período histórico analizado. Podemos observar que a partir del año 2000, y hasta el 2003, se produce un aumento en su cantidad, para luego virtualmente estancarse hasta el año 2008 con

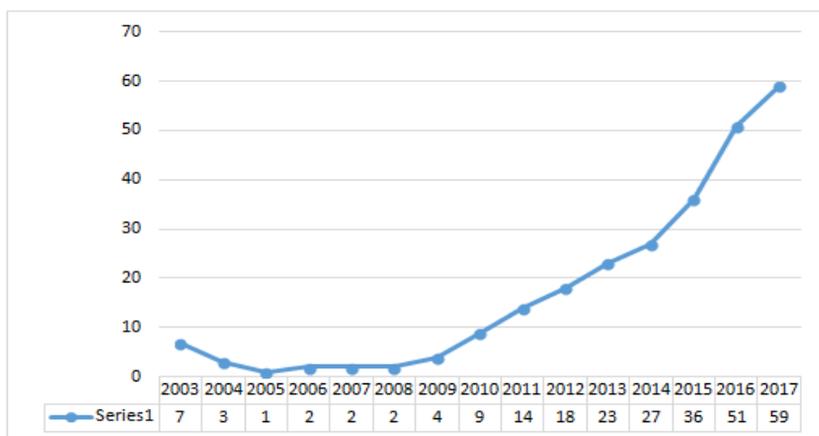
una leve disminución hasta el 2015. Finalmente, se registra una marcada caída en los años 2016 y 2017, se retrajo a números inferiores a los del 2001.

**Gráfico 1: evolución de las unidades educativas de primaria para adultos según sector en el período 1998-2017**



En contrapartida, en el gráfico 2 podemos observar que desde el año 2008 se produce un aumento ininterrumpido en los anexos de primaria, que se muestra más fuerte en los dos últimos años de la serie histórica, contrapesando el descenso de las unidades educativas.

**Gráfico 2: evolución de los anexos de primaria de adultos 2003-2017**



Hipotetizamos que estas modificaciones estarían dando cuenta de una precarización institucional. El reemplazo de las unidades educativas por anexos expresa la pérdida de las condiciones administrativas y pedagógicas necesarias para desarrollar la tarea educativa en la modalidad. Según la nomenclatura del Ministerio de Educación “un anexo es la sección o grupo de secciones que depende pedagógica y administrativamente de una localización-sede y funciona en otro lugar geográfico”<sup>22</sup>. Esta definición tiene implicancias en las prácticas docentes, porque revelan una ausencia de cargos directivos que conlleva a un sobredimensionamiento de las tareas administrativas, que recaen sobre las unidades educativas de las cuales dependen los anexos. En conjunto, implican una pérdida de condiciones pedagógicas bajo un manto ficticio de autonomía, que a la vez encubre una política de expansión de la modalidad que tiene como eje una cuestión presupuestaria.

Por otro lado, el proceso de cierre de unidades educativas y su reemplazo por anexos muestra otra precarización que sigue restando identidad institucional a las escuelas de adultos. Es decir, se estaría profundizando la precarización institucional en el marco del despliegue territorial de las propuestas educativas. La política educativa de la provincia de Córdoba ha garantizado la expansión de la oferta a través de la creación de anexos. Esta tendencia en la construcción de la expansión ha sido analizada en otros trabajos sobre el sistema educativo en la provincia de Córdoba. En un documento publicado por el sindicato docente – la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (UEPC)– se señala que “es posible sostener que, al descansar gran parte de esta política en la creación de ‘Anexos’, se ha sobrecargado la tarea de los equipos directivos, disminuyendo las posibilidades de encuentro, trabajo y reflexión entre docentes para resolver los desafíos didácticos que al interior del aula se presentan cotidianamente, así como para desarrollar propuestas pedagógicas que atiendan las particularidades de cada escuela” (Gutiérrez *et al.*, 2014).

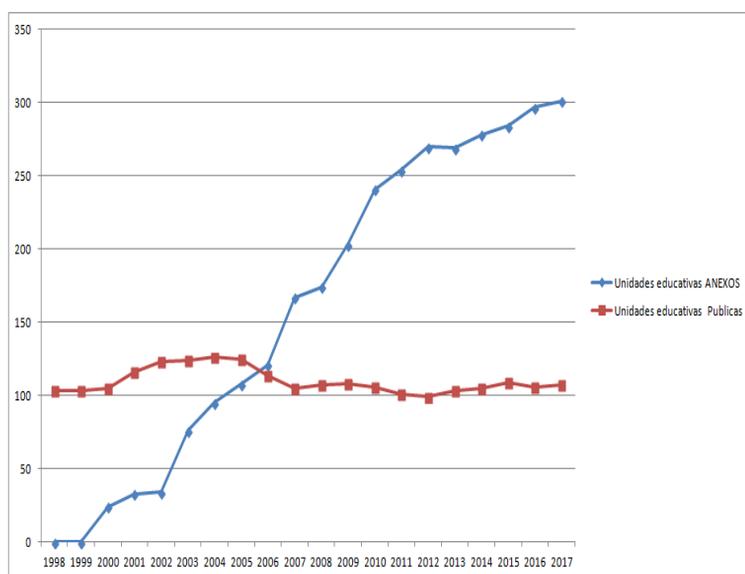
En la escuela secundaria de la Modalidad Jóvenes y Adultos se observa que las unidades educativas de gestión estatal se mantuvieron

---

<sup>22</sup> Fuente: Área de Estadística e Información Educativa de la Dirección General de Planeamiento e Información Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

relativamente estables durante todo el período, salvo entre los años 2000 y 2005, que presentaron un aumento de alrededor del 20%, para luego volver a estabilizarse en aproximadamente cien unidades, que es la constante del período. Al igual que en el nivel primario, se identifica en el período un gran aumento de los anexos para la modalidad. Como podemos observar en el gráfico 3, en el año 2000 comienzan a existir los anexos, y desde ese año hasta el final de la serie no cesan en su constante aumento.

**Gráfico 3: evolución de las Unidades Educativas y los anexos del sector estatal (1998-2017)**



## b) Extensión del sistema y la persistencia del bajo egreso

En este apartado presentamos datos de los censos y otros indicadores del sistema educativo, que nos permiten analizar la extensión de la Modalidad de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba. Interesa mostrar cómo en esa dinámica se produce una tensión entre el crecimiento del sistema y la persistencia de un bajo egreso con respecto a la matrícula.

Estos procesos de crecimiento de la matrícula que se identifican en el período considerado, se dan de manera diferenciada entre el nivel

primario y el nivel secundario de la modalidad de adultos. En el nivel primario, se observa una reducción de la matrícula y una mejora de los indicadores de terminalidad. En la educación secundaria, se registra un incremento de la matrícula con la persistencia de bajos porcentajes de egreso.

**Tabla 1 - Evolución de la relación de población mayor de 15 años con primaria incompleta del 1991 al 2010. Provincia de Córdoba**

Fuente: elaboración propia a partir de la información de los Censos Nacionales

	Censo 1991			Censo 2001			Censo 2010		
	Población mayor de 15 años	Con primaria incompleta	%	Población mayor de 15 años	Con primaria incompleta	%	Población mayor de 15 años	Con primaria incompleta	%
Varón	943191	188435	19.97	1047699	155269	14.82	1123831	128387	11.42
Mujer	1019510	214726	21.06	1147851	174843	15.23	1237448	140028	11.32
Total	1962701	403161	20.54	2195550	330112	15.04	2361279	268415	11.37

Los datos de los censos 1991, 2001 y 2010 muestran una disminución, tanto en términos relativos como absolutos, de la población mayor de 15 años con primaria incompleta en la provincia de Córdoba. Así, es posible apreciar que en el año 1991 había un 20.54% de personas mayores de 15 años con primaria incompleta. Mientras que en el año 2010 se encontraban en esa situación el 11.37%. La mejora de este indicador podría explicarse por el crecimiento económico experimentado a partir del año 2003, que se tradujo en una mayor inversión en educación y en la implementación de políticas que permitieron el acceso y la permanencia en la escolaridad (González Olguín y Castro González, 2017).

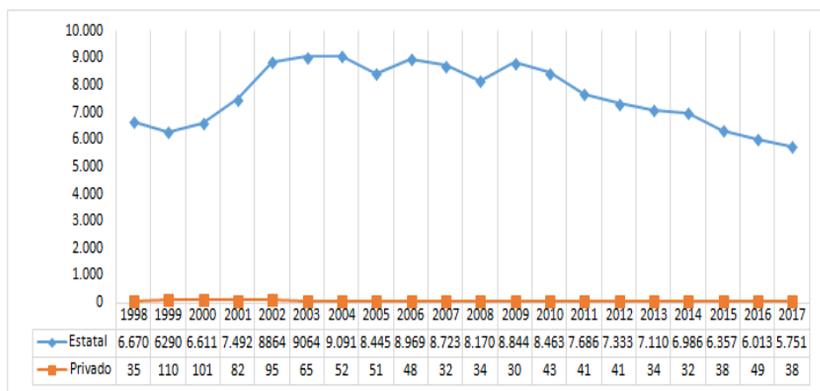
En lo que respecta a la distribución por género, es posible observar que la diferencia entre varones y mujeres era más notoria en el censo del año 1991. Del 20.54% total en 1991, si miramos las diferencias por sexo, vemos que ese porcentaje era del 19.97% para los varones y del 21.06% para las mujeres. En cambio, en el censo 2010, se reduce la brecha de escolarización, siendo el porcentaje 11.42% para los varones y 11.32% para las mujeres. Es decir, no solo disminuye la población con primaria incompleta en un 44.65%, sino que además

hay una reducción de la brecha en la diferencia por género del 90.83%. Por lo tanto, se pasó de un 1.06% más de mujeres en el 1991 a un 0.1% más de mujeres en el 2010.

El análisis de la información publicada por el Ministerio de Educación, permite observar diferentes comportamientos entre la educación primaria y secundaria de la modalidad en la serie temporal que va desde 1998 a 2017. Mientras en la educación primaria se aprecia poca variación en la evolución de la matrícula, se produce un aumento significativo en la matrícula de la educación secundaria. Este fenómeno estaría vinculado, por un lado, a la extensión de la obligatoriedad promulgada por la Ley de Educación Nacional. Por otro lado, a la universalización de la escuela primaria y al crecimiento negativo de la población, que estaría incidiendo en el decrecimiento de la matrícula de la escuela primaria.

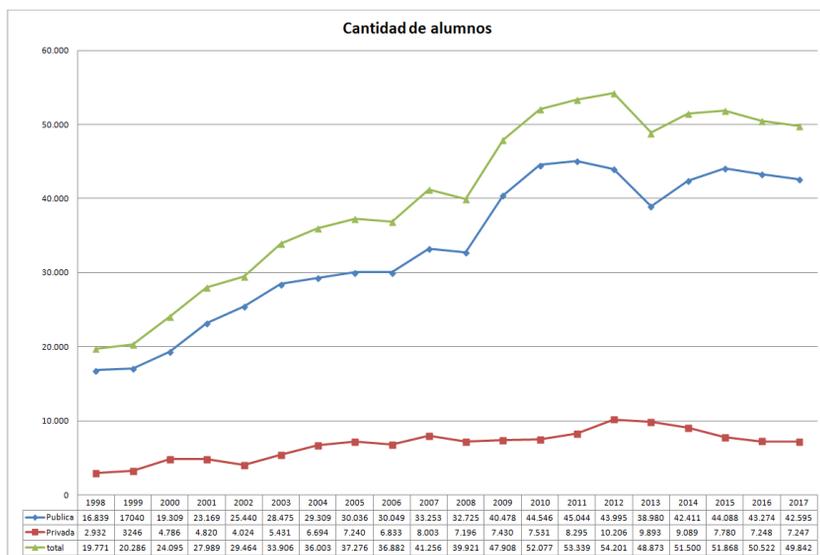
Como podemos observar en el gráfico 4, la matrícula de la primaria de adultos marca un incremento a partir del año 2000 y luego se mantiene, con algunas variaciones, hasta el año 2009, donde se comienza a producir un sostenido descenso de la matrícula que no muestra recuperación, y que llega en los últimos años al valor mínimo de la serie histórica. Este incremento podría estar vinculado a la mejora de los indicadores económicos que posibilitó la culminación de los estudios.

**Gráfico 4: matrícula de alumnos de primaria de adultos en el sector estatal y privado, en el período 1998-2017**

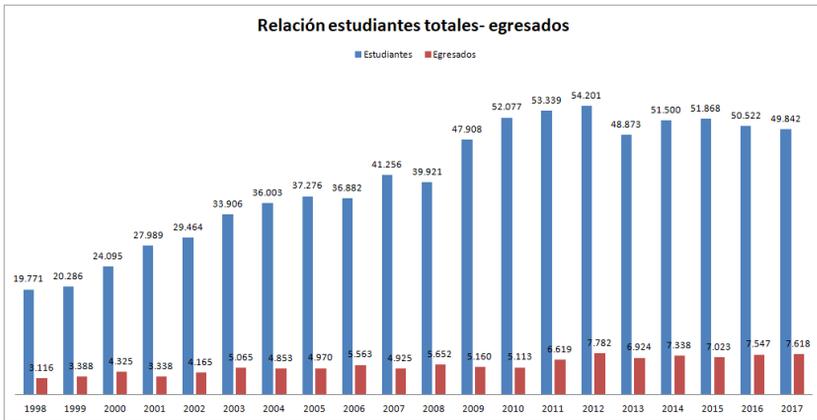


La matrícula del nivel secundario de la modalidad presenta, en el período estudiado, un crecimiento del 152% en total y de un 153% de estudiantes en el sector estatal. Esta casi igualdad entre el total de estudiantes de secundario de la modalidad de adultos y de los estudiantes del sector estatal se explica en que este sector atiende a la mayor parte de la matrícula. Por ello, podemos observar en el gráfico 5 que ambas curvas presentan rasgos simétricos en el histograma, mientras que la de los privados sigue su propia trayectoria. Vemos que el máximo de matrícula se da en el año 2012, seguido de un fuerte retroceso en el año 2013. Los años 2014 y 2015 presentan una leve recuperación, para finalizar la serie con una caída en los últimos dos años. Serían necesarios otros estudios para avanzar en la explicación de estas variaciones.

**Gráfico 5: evolución de la matrícula de nivel medio de adultos (período 1998-2017)**



**Gráfico 6: relación entre la matrícula y los egresados (Secundaria de Jóvenes y Adultos, de 1998 a 2017)**



Este gráfico transparenta varias cuestiones muy delicadas en el estudio de la Educación de Jóvenes y Adultos que se relacionan con la permanencia en las propuestas educativas. Uno de los interrogantes remite a conocer qué sucede con las políticas de acceso a la escolaridad obligatoria. Se observa un crecimiento del 153% en los CENMA: en este incremento hay una doble convergencia que podría estar vinculada, por un lado, a la creación del Programa de Educación a Distancia en el sector estatal (Res. 1135/2000) y, por otro lado, a la incorporación de los beneficiarios de planes sociales tales como Jefes y Jefas de Hogar, el Plan Familia o la Asignación Universal por Hijo. Sin embargo, el porcentaje de egresos revela un desgranamiento que puede responder a diferentes situaciones – tales como socioeconómicas, familiares o laborales– , pero sin duda una de las mayores dificultades que encuentra el joven o adulto cuando ingresa a la escolaridad es la ausencia de acompañamiento en sus trayectos escolares. Cuando se produce el regreso al estudio se necesitan indicaciones claras y precisas en torno al trabajo con los materiales curriculares, que generalmente están pensados desde una lógica escolar.

## Bibliografía

Arrieta, R. (2015). *Entonces ponemos dos puntos, comillas, mayúscula y todos estamos contentos”. Un análisis de los usos sociales de la escritura escolar en Jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba*. Ponencia presentada en “XII Jornadas Regionales de Investigación en

Humanidades y Ciencias Sociales”. Organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Jujuy, Argentina.

Carranza, A. (2000). Pedagogía escuela y reforma educativa. En *Cuadernos de educación*. Año 1, n° 1. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Ferreyra Editor. Córdoba, Argentina.

González Olguín, E. y Castro González, E. (2017). *Las políticas de financiamiento de la educación en Córdoba*. Ponencia presentada en las Jornadas Nacionales Políticas educativas, sindicalismos y trabajo docente. Red Estrado. Concepción del Uruguay, Argentina.

Gutiérrez, G. et al. (2014). *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003- 2013. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Alaya. Recuperado de: <http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/instituto-UEPC-secundaria.pdf>.

Lorenzatti M. del C. (2004). *Contextos, sujetos, procesos en escuelas de jóvenes y adultos*, CD ROM de VII Congreso Argentino de Antropología Social, organizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Córdoba, Argentina.

» (2006) *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

Rodríguez, L. M. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. En *Revista Argentina de Educación*, n° 13, pp. 206 – 232.

Saleme, M.; Lorenzatti, M. C. y Cragolino, E. (1999). *Las políticas públicas para la Educación de Jóvenes Adultos en Argentina en el contexto neoconservador*. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional sobre Políticas y Organizaciones públicas en la transformación del Estado a nivel Regional. IFAP - UNC. Córdoba, Argentina.

## 11. El Plan Nacional de Alfabetización del gobierno del Dr. Raúl Alfonsín (1984-1989) y el derecho a la cultura

Leticia Pacheco

alfabetizar@gmail.com

Foro de Pensamiento Latinoamericano. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

*... [el PNA 1985] “pegó” en volver a escribir cada uno quién era (...). Yo creo que tenía una mística, que era poder rehacernos en los posteriores años de democracia, poder hablar. Hablar de hoy era hablar de ayer. Y era también, aunque te parezca mentira, un festejo, todo eso era vivido como una cosa muy oxigenante (...) y había una conciencia de que eso no era un patio de la escuela, era un lugar nuevo, era un lugar que nos pertenecía a todos y también fue un lugar donde se recuperaron muchas cosas, como que había un baúl, se abrió la tapa y empezabas a sacar y era groso.*

Patricia Larralde<sup>23</sup>

### Resumen

El Plan Nacional de Alfabetización (PNA) fue la primera iniciativa alfabetizadora de la nueva etapa democrática en Argentina, luego de la terrible dictadura iniciada en 1976. Fue una fuerte apuesta a la formación del ciudadano y relevante para pensar en qué sentido las acciones de alfabetización de jóvenes y adultos progresan o no a partir de las líneas del PNA, y cuáles de sus objetivos siguen estando vigentes o incumplidos, y a partir de allí brindar hipótesis sobre las posibles razones.

Al mismo tiempo, analizar un programa destinado a la alfabetización de jóvenes y adultos es una oportunidad propicia para la reflexión sobre el campo de la cultura escrita. A modo de conclusión incluimos entonces, además de una evaluación crítica, algunas de las reflexiones que este trabajo ha suscitado, como una contribución más al debate ineludible en el que nos instala el estudio de las políticas de alfabetización y la cultura escrita.

---

<sup>23</sup> Entrevista a Patricia Larralde, coordinadora del programa en Buenos Aires desde 1984 a 1989.

## **El Plan Nacional de Alfabetización: un camino a la construcción ciudadana**

El PNA 1985 fue uno de los treinta y cinco programas de carácter público que formaron parte del PRONDEC (Programa Nacional de Democratización de la Cultura), puesto en marcha en 1984. Denominados como “Programas Participativos”, con todos ellos se procuró estimular el protagonismo de la ciudadanía, ya que para armar la recién establecida democracia era necesario superar el paternalismo, la subordinación y la irracionalidad heredadas de la dictadura militar que recién empezaba a dejarse atrás.

Tomó como referencia los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1980, que mostraba en cifras aproximadas a 1.200.000 analfabetos “absolutos” y 5.200.000 analfabetos “funcionales” en todo el país. Fue diseñado, organizado y ejecutado por la CONAFEP<sup>24</sup> (Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente) que, bajo el lema de la igualdad de oportunidades educativas para todos, planteó entre sus objetivos asumir la erradicación del analfabetismo en Argentina, completar la educación de los analfabetos mediante acciones de aprendizaje para la “postalfabetización” y educación permanente con capacitación laboral, y garantizar en el tiempo una organización sistemática de educación de adultos.

La conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros de alfabetización estuvo a cargo de alfabetizadores, apoyados en su función por orientadores pedagógicos; ni unos ni otros tenían necesariamente formación docente o en la temática, pero sí la adquirirían participando en el programa.

El programa tenía aplicación nacional, la estructura coordinadora del proyecto fue grande y compleja; en ella se involucraron desde políticos, intelectuales y profesionales de varios campos hasta gente común, y se comprometieron abundantes recursos materiales. Uno de ellos sería la alfabetización a distancia, que cubrió todo el país mediante las emisiones difundidas por LRA Radio Nacional.

---

<sup>24</sup> Organismo del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, cuyo presidente tenía rango de Secretario de Estado. Era autoridad en el orden nacional y de ella dependían —en los niveles provinciales, territoriales y municipales— las Juntas Coordinadoras, integradas por un delegado y cuatro coordinadores.

Hubo cierta autonomía de implementación en cada provincia, pero siempre se conservó esa estructura de coordinaciones centralizadas con reclutamiento de alfabetizadores y promoción para la incorporación de alfabetizandos.

Con el fin de respetar las autonomías jurisdiccionales, se firmaron convenios entre la CONAFEP y los representantes de las provincias, municipios y organizaciones de la sociedad civil, el territorio nacional y la Capital Federal.

El lineamiento pedagógico del PNA 1985 fue la Educación Permanente, que dio el marco referencial para su conceptualización. La estrategia alfabetizadora se integró en torno al hacer en y con la comunidad, en busca de favorecer el crecimiento de la persona en una acción de recreación y movilización constante de sus potencialidades. De ahí que el universo temático abordado en el trabajo de los centros de alfabetización tuviese significación a través del ritmo que le imprimió la red de significantes comunitarios que se fue tejiendo en cada encuentro.

Esta original metodología para los criterios de la alfabetización permitió una lectura crítica de la realidad, hecho que convirtió a los Centros de Alfabetización en núcleos permanentes de promoción, desde los cuales se realizaron actividades que abarcaron desde el aprendizaje de la lectura y la escritura hasta el mejoramiento del entorno cotidiano de los alfabetizandos.

El proceso alfabetizador comprendía tres etapas:

1. La alfabetización propiamente dicha
2. Período de afianzamiento
3. Formación en la educación permanente

Esta última planteaba atender a través de la modalidad multimedia de la educación a distancia, pero no terminó de elaborarse.

En la documentación aparece estipulado un tiempo de duración de seis meses, pero los testimonios de alfabetizadores indican que no sentían presión de cumplir con ese plazo y que de hecho se extendía hasta a un año.

En un fragmento de la entrevista a Patricia Larralde:

CW: Esta alfabetizadora que yo entrevisté me decía que ella recordaba haber alfabetizado en una casa y que alfabetizó a toda la familia.

PL: ¿Era de la ciudad de Buenos Aires? Sí... Lo que pasa es que yo te contesté así medio sin pensar porque nosotros trabajamos en un centro de adultos, y por ahí hay quince chicos alrededor o en la mesa pateándote los cuadernos, y yo no considero que están sobrando si no están inscriptos.

Los centros de alfabetización funcionaban en lugares comunes y cotidianos para los alfabetizandos, con el fin de que concurrieran sin inhibición: clubes, iglesias, sociedades de fomento o la casa de algún vecino. Esto posibilitó que, aunque los destinatarios formales fuesen estrictamente los adultos, en la realidad se abarcara eventualmente a los niños y al núcleo familiar entero.

La escritura propiamente dicha y el desarrollo del pensamiento lógico y reflexivo se trabajaron sobre la base de cartillas de lengua y matemática, elaboradas y provistas por la Comisión Nacional de Alfabetización, cuyos contenidos cubrían las necesidades básicas de formación, información y técnica para los adultos.

En la documentación se menciona que las decisiones sobre las políticas alfabetizadoras estaban a cargo de la CONAFEP, pero también se advierte la presencia de organismos internacionales como la UNESCO en la definición de los materiales didácticos y los contenidos a enseñar, si bien se explicita que ellos estaban fundamentados en lo que era común a todos los argentinos: salud, trabajo, derechos humanos, cooperativismo, vivienda y el conocimiento de la Constitución Nacional como pilar esencial para la formación de los analfabetos como ciudadanos, siempre con respeto a las adecuaciones regionales para no producir desarraigos.

La participación de la UNESCO es explícita en cuanto a las metas propuestas; sus objetivos generales se inspiraron en la fundamentación filosófica de la política educativa del gobierno constitucional y se ajustaron a los lineamientos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 1981). Se concebía la erradicación definitiva del analfabetismo en sus modos absoluto y

funcional como una acción política que demandaba de todos un trabajo riguroso hasta el fin del siglo XX.

El PNA 1985 no cumplió su ciclo. El cambio de presidente y de partido político gobernante en 1989 lo cortó de forma abrupta, lo dejó con sus ambiciosos objetivos a mitad de camino y sin poder realizar una evaluación de sus resultados.

Los documentos recopilados dan pocos datos cuantitativos y cualitativos para evaluarlo en cuanto al cumplimiento de sus metas y objetivos, a su eficiencia y a su real impacto en la comunidad. Sabemos, por ejemplo, que en mayo de 1985 se anunció la apertura de los primeros 100 centros de alfabetización y que luego se extendieron a 6.500. En lo que respecta a los logros a nivel pedagógico no se elaboraron datos. Frente al objetivo de “erradicar el analfabetismo” la herencia recibida no permitió cumplirlo. Hubo que acompañar la acción alfabetizadora con la atención prioritaria a los problemas estructurales sociales y económicos.

Uno de sus logros más importantes se relaciona con la investigación científica. Lingüistas y antropólogos de la Universidad Nacional de Buenos Aires realizaron trabajos de campo en los centros, con el fin de confeccionar el primer atlas lingüístico-antropológico de la república. El Plan Nacional de Alfabetización Multimedia a Distancia también fue una iniciativa inédita en el ámbito oficial y constituyó una verdadera innovación pedagógica para el país.

Es de destacar que el PNA 1985 tuvo su eco en los organismos internacionales. Fue la voz de la Argentina la que – a la luz de los principios filosóficos que lo impulsaron– acuñó en el seno de la UNESCO un nuevo concepto para la alfabetización: la “educación permanente”. Ahora, “alfabetizar es enseñar a comprender”, entendiéndose esto como el logro fundamental de la acción educativa: desarrollar el pensamiento del adulto analfabeto hacia un pensamiento reflexivo, comprensivo, capaz de crear y de ser libre, porque sin una autodeterminación interior una persona jamás alcanzaría la jerarquía de auténtico ciudadano de la democracia.

Entre los obstaculizadores del PNA señalamos la limitada difusión que tuvo, pues no contó con un gran apoyo por parte de los medios

de comunicación social en las provincias de signo peronista<sup>25</sup>. La diversidad y la extensión del territorio nacional, la situación de precariedad extrema de los alfabetizandos, los movimientos migratorios impulsados por sus trabajos, aparecen también como causales importantes de ausentismo y abandono temporal de los centros. Tanto el servicio de educación a distancia como la figura del alfabetizador itinerante se concibieron, de hecho, como una solución para este problema.

En cuanto a sus facilitadores, la predisposición de los alfabetizadores siempre fue el principal impulsor de estas iniciativas oficiales. En el caso del PNA se aprecia un alto grado de participación comunitaria y un crecimiento del espíritu comunitario solidario, por ejemplo, en tareas de limpieza y mantenimiento de los centros y en la atención de los hijos de los alfabetizandos que concurrían a alfabetizarse. Con el aporte comunitario, muchos centros se constituyeron luego en cooperativas que permitieron a los alfabetizandos una capacitación y una salida laboral. Otro facilitador fue que lograra articularse durante su transcurso con otros organismos no previstos inicialmente, como el PAMI<sup>26</sup>, hecho que fortaleció su adaptabilidad a la heterogeneidad de la población destinataria.

Partiendo de los testimonios podemos comprender que el programa en sí tiene un espíritu inscripto en la letra de los documentos y discursos oficiales, y otro distinto en la percepción y vivencia de los actores directos. En los documentos del PNA aparece una serie de metas referidas al interés de reducir los porcentajes de analfabetos puros y funcionales. Las entrevistas a coordinadores y alfabetizadores dan cuenta de otro tipo de impacto cultural que tiene que ver con un mayor nivel de conciencia y participación de la población en lo que respecta a los problemas económicos y sociales que los afectan.

Fragmento de entrevista a Patricia Larralde:

CW: ¿Y qué clima se vivía en los centros?

---

<sup>25</sup> El gobierno de Alfonsín fue de la Unión Cívica Radical.

<sup>26</sup> En el marco del PNA se formaron alfabetizadores mayores que iban a geriátricos.

PL: Espectacular, pero yo lo adjudico a la formación que tuvimos. Tuvimos esa formación de que la alfabetización era para todos, para ellos y para nosotros, que era cultural y no escolar... Había, digamos, mucha inquietud por leer y por la lectura crítica.

El mayor impacto del PNA parece haberse producido en el nivel de la conciencia de los alfabetizadores y en la promoción de su compromiso con los procesos de desarrollo y de organización social. En la comparación entre lo oficial y lo personal, también se advierte la tensión entre lo imaginado y la práctica concreta cotidiana que los alfabetizadores intentaron resolver con poca suerte.

### La alfabetización de jóvenes y adultos y la cultura escrita

A más de treinta años de la implementación del PNA, estamos en mejores condiciones de comprender los procesos que se generan en la alfabetización, de adoptar el punto de vista de los educandos, de tener en cuenta la complejidad de la alfabetización como proceso cultural afectado por el factor lingüístico, económico, social y tecnológico.

En el caso de la alfabetización de adultos tenemos una mayor claridad de sus expectativas, demandas y prácticas de lectura y escritura, y entendemos que aplicar esto implica exigir programas relevantes, gratuitos y de calidad<sup>27</sup>. El estado del arte en la problemática nos permite cuestionar con fundamento la distinción entre analfabetos puros y funcionales<sup>28</sup> e identificar las consecuencias que esta consideración tiene en un programa de educación.

Roy Harris (1999) señala que la importancia de la escritura viene dada por su relevancia para otras actividades de la comunidad en su conjunto<sup>29</sup>. Pero dentro de la teoría general de la escritura se puede

---

<sup>27</sup> Torres (2006).

<sup>28</sup> *Ibidem supra*. Los enfoques constructivistas en torno a la adquisición de la lectura y la escritura, ampliamente diseminados en la región en las dos últimas décadas, agregan una dimensión epistemológica y cognitiva que reconoce la alfabetización como un proceso de conocimiento —y no de mero adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado— y a quienes aprenden como personas inteligentes, que merecen respeto, que son capaces de aprender, y que poseen y construyen activamente conocimiento si se les permite hacerlo y si este es de su interés.

<sup>29</sup> “Hay actividades que no existirían si no fuera por su relevancia para otras actividades de la comunidad en su conjunto (...)”.

pensar un capítulo referente a la escritura de los adultos no escolarizados<sup>30</sup> (aquellos adultos que no aprendieron a escribir cuando eran niños, que no vivieron en hogares alfabetizados, que pasaron la mayor parte de sus vidas comunicándose por otras vías distintas a la escritura, y que son los destinatarios de los diversos programas de alfabetización que conocemos), cuya centralidad está determinada porque se han formado dentro de un pensamiento ágrafo, en comunidades cuyas actividades más importantes no necesitaron signos escritos o se valieron de sistemas de escrituración distintos a los tradicionales.

Nos animaremos a plantear una hipótesis explicativa de por qué existen estas “culturas ágrafas” (desde nuestra concepción etnocéntrica) en nuestro mundo globalizado y por qué subsiste en ellas (e incluso en nuestras sociedades que solo parecen funcionar a escritura) una pobre necesidad de adquirir la escritura<sup>31</sup>. Esta hipótesis no deja de develar preguntas sustanciales para profundizar en la comprensión:

*1. La escritura es una forma lingüística (hegemónica para la cultura occidental) de registro de la experiencia, que ha de considerarse en el marco más amplio de la comunicación humana. Pero, ¿nos hemos preguntado cuál es la representación de la escritura que tienen los ANE?*

Hasta el momento, los datos sobre el tipo de escritura que desarrollan los ANE nos permiten hacer una descripción y narrar el tema de qué es para ellos y ellas la escritura. Una primera hipótesis es que, al menos, no significa lo mismo para ellos que para una persona de tradición alfabetizada. Es una hipótesis que debería guiarnos para analizar la escritura misma que estos adultos producen.

Podría pensarse esta escritura en el marco de una concepción “evolucionista” (que supone que la escritura de un ANE va evolucionando de un primer momento “primitivo” hacia formas más

---

<sup>30</sup> En adelante los nombraremos como “ANE”.

<sup>31</sup> Estas reflexiones se sostienen en las experiencias de trabajo con ANE realizadas en distintos colectivos sociales, algunos de ellos poblaciones indígenas nacidas y criadas en medios rurales, algunas migradas a entornos urbanos por razones de subsistencia. Tal vez este análisis no es apropiado para los ANE cuya experiencia de vida transcurrió en grandes centros urbanos y, en consecuencia, han tenido mayor inmersión en contextos alfabetizados.

estándares), tentados a considerar que lo que escriben es propio de una cultura también primitiva.

Pero también es posible pensar que hay comunidades que no han desarrollado hasta el presente la escritura alfabética como una forma de comunicación, e incluso que la forma escrita de su lengua se “detuvo” en los símbolos con los que significaban por escrito (por ejemplo, los calendarios y tejidos de pueblos originarios) y pudieron haber sido sus primeros pictogramas. No hay culturas ágrafas desde esta perspectiva, sino que hay culturas con procesos de escrituración interrumpidos y centradas en la tradición oral, que está en el corazón de todas las culturas. Creemos, como dice Harris, que “la escritura, cualquiera sea la forma que adopte, opera sobre la base de relaciones que quizá resulten completamente oscuras para aquellos que no saben escribir” (1999: p. 41) y que “la significación adquirida por el acto de escribir dependerá del papel desempeñado por la escritura dentro de la totalidad de creencias y prácticas vigentes en una sociedad dada” (p. 54).

Son muchas las preguntas que podemos hacernos hacia el interior de los programas que analizamos a la luz de estas citas. Una de ellas es si acaso los ANE intentarán escribir sin poder pensar por escrito, y puede generar tanto el impulso de abandonar la pretensión de enseñar a escribir a un ANE, como el tomar conciencia de hasta qué punto es importante darles experiencias de cultura escrita para que aprendan a leer y escribir en sentido pleno, significativamente.

2. *En cuanto a las concepciones de aprendizaje. ¿Nos preguntamos alguna vez qué significa aprender para los ANE? ¿Cómo es que llega alguien a aprender algo?*

La escritura puede ser considerada, según Harris, como una función (singularmente compleja) de la versátil capacidad humana para hacer signos. Por eso es que aprender a leer y escribir no es comparable a aprender a usar el cuchillo y el tenedor; el signo es el pivote de toda empresa comunicativa, y no es un objeto dado externamente, provisto por la sociedad para que el individuo lo adquiera y utilice.

En los programas de alfabetización a veces se percibe el mensaje de “te doy la escritura para que aprendas a leer y escribir los textos de mi cultura”, cuando el mensaje debería ser “te doy la escritura para que digas con ella tu cultura”. Desde esta perspectiva, entonces, los programas de alfabetización deberían proponerse como programas de educación bicultural – y en algunos casos, bilingüe– , de intercambio entre una tradición letrada y otra tradición oral, de educación simultánea y retroalimentaria dentro de dos culturas.

3. *¿Nos preguntamos qué nuevas escenas de lectura y escritura nos proponen? ¿Cuáles son las que están buscando? ¿Con qué fines los ANE aprenden a escribir? ¿En qué tipo de actividad social propia necesitan incluir la escritura y en cuáles otras no la necesitan o prefieren otro tipo de comunicación (incluso el silencio)?*

Los programas generan diversas escenas sociales de la escritura, y no es fácil tomar conciencia de cómo cambia la escritura en cada una de ellas. En el caso de los ANE, las prácticas sociales de lectura determinan las prácticas sociales de escritura.

4. *Una conclusión: es necesario transfigurar lo “analfabeto”.*

¿Por qué no hablar de lo analfabeto otra vez? Es decir, volverlo a pensar, cambiarle la idea, decirlo de otro modo, entenderlo con una óptica desviada de la natural, transfigurarlo para permitir otros acuerdos, otros ingresos a la lengua escrita.

Para pensar distinto hay que cambiar los imaginarios sobre eso que se quiere pensar. ¿Será esta subversión de imaginarios una empresa quijotesca? ¿Será posible cambiar de imágenes sociales?

Todo lo que transcurre por fuera de la escuela es definido por lo que no es: no-formal, no-sistemático, no-alfabetizado... Pero un “proceso de escolarización” no es lo mismo que un “proceso de escrituración de una cultura”. La escritura es educación y es más que escuela, es sociedad. Un programa de alfabetización necesita hablar de estas realidades por lo que sí son, por lo que son en sí mismas, y ese sería el movimiento diferenciador de un programa, que en el marco de la educación social pueda trascender la letra para habilitar a que los ANE escriban su cultura.

Con todo, probablemente la escritura jamás ingrese a la ritualización de la vida cotidiana de las personas que aprenden cuando son adultas. “El simple hecho de que la escritura – a diferencia del habla– no pueda ser comprendida por todos los miembros de la sociedad es un hecho que en sí mismo da origen a cierta distribución social de la habilidad, y por ende, instituye un conjunto de valores asociados. (...) El acto de escritura puede ser significativo por sí mismo” (p. 54). El acto de escritura es significativo por sí mismo, de ahí la relevancia de la firma, el DNI, los nombres de familia, la pequeña carta, el pequeño mensaje, etc. (todos actos de escritura que para un alfabetizado pueden ser muy poco valiosos).

Cabe entonces la idea de Emilia Ferreiro de que no se puede aprender a escribir por sí mismo sin cultura escrita. Entonces ese debe ser el desafío de toda propuesta alfabetizadora: introducir al mundo de la cultura escrita, darle la oportunidad al sujeto de participar en situaciones de escritura y lectura, habilitar situaciones en donde ese sujeto sea un auténtico productor y lector de mensajes escritos de los que depende una comunicación genuina. El alfabetizando debe ser un autor, no un copista; portador de una mirada del mundo desde un lugar subjetivo, cargado de emociones y opiniones.

Así, la alfabetización no es la responsabilidad de un programa, ni siquiera de una escuela o del sistema educativo entero. La alfabetización es una responsabilidad de la sociedad en su totalidad, como ámbito en donde se produce y se ejerce la cultura escrita.

El primer paso quizá sea tomar conciencia de la parte de esa responsabilidad que a cada uno de nosotros nos corresponde, porque sin incorporación a la cultura escrita cualquier proyecto alfabetizador está en camino de desvanecerse hasta dejar de ser. Pero no deja de ser una dificultad que la cultura escrita, si bien es recreable, es algo ya constituido, presente en el ambiente y en múltiples objetos sociales, algo externo que impacta en nuestros modos de comunicarnos e incluso en nuestro modo de escuchar el habla, y cuyas unidades no se aíslan ni discriminan espontáneamente sino por una presión social muy específica, en la que mucho tiene que ver la escolarización.

Esta dificultad cierta (la dificultad de aprender a escribir fuera de la cultura escrita) no nos exime de pensar acciones cada vez más

ajustadas a las necesidades de estos sujetos que se alfabetizan. Cada uno de nosotros está limitado por sus propias capacidades de asimilación, pero también posibilitado por las mediaciones sociales.

Preferimos pensar en estas últimas antes que en aquellas primeras, porque sobre ellas tenemos capacidad de intervención e incidencia sobre su calidad. Cada uno de nosotros tiene la opción de habilitar o no a los otros a ejercer su palabra. Cada uno de nosotros tiene múltiples opciones de habilitar la palabra de los otros, y habilitar la propia.

El PNA 1985 estuvo impregnado de “toda la mitología de la vuelta a la democracia, que era un hecho trascendental”<sup>32</sup>, pero quizá haya sido – al menos en la percepción de los alfabetizadores y alfabetizandos– ejemplo de un objetivo que a nuestro criterio debe guiar todo programa de alfabetización: el objetivo de *escribir cada uno quién es*.

## Bibliografía

Entrevista de Cinthia Wanschelbaum a Patricia Larralde, 28 de Agosto de 2008.

Harris, R. (1999). *Signos de Escritura*. Barcelona, España: Gedisa.

*La Participación. Programas Nacionales* (1987). PRONDEC. Comisión Nacional Asesora.

Ministerio de Educación de la nación (2000). *La educación de jóvenes y adultos: estado de situación en la Argentina*, que cita al Censo Nacional de Población y Vivienda del 1991. Serie C-INDEC. Consultado en: [www.elhistoriador.com.ar](http://www.elhistoriador.com.ar).

*Plan Nacional de Alfabetización* (1985). Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.

Torres, R. M. (2006). *Estudio regional de campo sobre “Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe”*, CREFAL-Fronesis. En: [http://www.fronesis.org/rmt\\_libros\\_ponencias.htm](http://www.fronesis.org/rmt_libros_ponencias.htm).

---

<sup>32</sup> Entrevista a Patricia Larralde, coordinadora del PNA 1985.

## 12. El barrio va a la universidad: trabajando con sectores vulnerables

Ivana Harari  
iharari@info.unlp.edu.ar

Viviana Harari  
vharari@info.unlp.edu.ar

Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata

### Resumen

“El barrio va a la universidad” es un proyecto de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata que trabaja con niños, jóvenes y adultos de sectores vulnerables de nuestra sociedad. Persigue los objetivos de contribuir a reducir la brecha digital y promocionar el estudio universitario en estos sectores.

A lo largo de once años de ejecución sin interrupción y con una interacción permanente con los destinatarios, el proyecto ha evolucionado y se ha adaptado a diferentes demandas sociales del sector.

Se llevaron a cabo múltiples actividades que permitieron que el grupo destinatario pudiera avanzar en la capacitación informática, de manera de acortar la brecha digital y, además, los sujetos pudieran comenzar a incursionar en el mundo universitario, con el objetivo de incorporar a la universidad como una alternativa válida a la hora de pensar en el futuro. Los resultados sobre el ingreso a la educación superior revelan que el ingreso irrestricto y gratuito a las universidades públicas no alcanza para que todos los sectores sociales accedan.

En este artículo se detallarán las acciones de inclusión realizadas a lo largo de los años a través de un proyecto que hoy se denomina “El barrio va a la universidad”. Acciones que permitieron, y permiten cada vez más, afianzar el vínculo entre el barrio marginal y la universidad, a través de la alfabetización del uso significativo y responsable de las tecnologías informáticas.

## 1. Introducción

“El barrio va a la universidad” es un proyecto que se lleva a cabo desde el año 2007 en la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Nace con el objetivo de acortar la brecha digital de niños y jóvenes que viven en sectores vulnerables de la ciudad de La Plata y sus alrededores. Desde un comienzo se trabajó con diferentes asociaciones civiles sin fines de lucro, tales como fundaciones, comedores barriales<sup>33</sup> y bibliotecas, entre otros. En un principio, las clases se desarrollaban en cibercafés cercanos, contratados para su uso exclusivo, pero luego las mismas pasaron a ser realizadas en las entidades barriales propiamente dichas.

El proyecto fue ampliándose a lo largo de los años, tanto en lo que respecta al grupo destinatario como a sus objetivos. En relación a sus destinatarios, se incorporó la capacitación a adultos, tales como madres y otros familiares de los jóvenes y niños. En relación a los objetivos, se comenzaron a planificar actividades que acercaran a estos sectores a la universidad, dado que la mayoría de los destinatarios no conocen las carreras y oficios que se enseñan allí. Tampoco tienen en sus imaginarios la idea de continuar sus estudios en el ámbito universitario. Trabajar en el acercamiento de estos sectores a la universidad permite que comiencen a incorporar la idea de continuar sus estudios en alguna de las facultades de la entidad. Por último, en lo que respecta a la alfabetización informática, se comenzó a incursionar en la enseñanza de programación, actividad que ayuda, entre otras cosas, a incentivar la creatividad, el razonamiento, la resolución de problemas y que permite preparar para el futuro a los jóvenes, ya que nos solo serán consumidores, sino también creadores de los contenidos digitales.

## 2. Historia del proyecto

La Facultad de Informática ha demostrado desde sus inicios (año 1999) un gran compromiso con la sociedad, mediante la realización

---

<sup>33</sup> Los comedores barriales dan alimento a los niños del vecindario. Algunos incluyen a ancianos, personas con discapacidad y adolescentes embarazadas, y extienden su atención a apoyo escolar, asesoramiento jurídico, control nutricional, bolsa de trabajo, ropa, atención psicológica y médica, entre otros.

de acciones relacionadas con acortar la brecha digital en diferentes sectores sociales, el uso responsable de las redes por parte del público en general y de los niños y jóvenes en particular, el uso de *software* libre en la educación, el tratamiento de los residuos electrónicos, el inicio en la programación en las escuelas secundarias, entre otros. Su continuo trabajo está en línea con la misión de la UNLP, que se encuentra descrito en su estatuto. Ya en su preámbulo hace referencia a cuestiones tan importantes como lo son el compromiso asumido de la entidad para con la sociedad y la formación integral de sus alumnos.

En lo que respecta al trabajo relacionado con acortar la brecha digital, si bien se ha trabajado con diferentes grupos etarios y sociales desde el año 2005, a partir del año 2007 se comienza con un proyecto de voluntariado universitario denominado “Reduciendo la brecha digital en niños y jóvenes”, cuyo objetivo era trabajar con asociaciones civiles sin fines de lucro de la ciudad de La Plata y el Gran La Plata, para capacitar en informática a los niños y jóvenes que asistían a la entidad. Se inició con tres asociaciones.

El proyecto fue cambiando de denominación a través de los años, pero siempre mantuvo el objetivo inicial. Durante el transcurso del tiempo fueron incorporándose otras asociaciones y se fueron produciendo algunos cambios, muchos de ellos muy significativos y relacionados con las demandas sociales observadas. Entre ellos, se puede mencionar la ampliación del grupo destinatario debido a la incorporación de la capacitación a adultos (madres u otros familiares de los niños y jóvenes); el cambio del lugar donde se dan las capacitaciones, que dotaron a las asociaciones de salas de PC a través del proyecto e-Basura de la misma facultad, que rearma computadoras donadas por la comunidad; el abordaje de la programación para los más avanzados; y hasta se agregaron nuevos objetivos al proyecto, como el relacionado con acercarlos a la universidad en general y a la UNLP en particular.

Respecto a la incorporación de este nuevo objetivo, se ha detectado que gran parte de los niños, jóvenes y adultos de estos sectores no consideran a la universidad como una entidad educativa a la que puedan asistir en el futuro, a pesar de que sea de acceso público y gratuito.

En la actualidad, el proyecto se denomina “El barrio va a la universidad” y se encuentra enmarcado en el programa Informática Inclusiva<sup>34</sup> de la Facultad de Informática de la UNLP, que se creó para englobar a todos los proyectos y acciones que siguen esa línea de trabajo. Incluye los dos objetivos principales: “acortar la brecha digital y acercar a la universidad a niños, jóvenes y adultos”.

Hoy en día han sido alfabetizadas más de 450 personas, y ya se trabaja con nueve asociaciones civiles, muchas de las cuales llevan varios años trabajando junto con el proyecto, lo que implica que en esas asociaciones se están dictando diferentes niveles de capacitación.

### 3. Minimizando la brecha digital

En lo que respecta al primer objetivo, la brecha digital puede definirse como “la separación que existe entre las personas (comunidades, Estados, países) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque las tengan, no saben cómo utilizarlas”. Puede observarse que en la definición se hace hincapié tanto en la posibilidad de acceso como en la forma en que se hace uso de las TIC.

En los últimos años, se han producido avances en lo que respecta a lo comunicacional, lo recreativo y lo lúdico de las TIC en la vida cotidiana de las personas, mediados principalmente por la telefonía celular y la computadora. Producto de estos avances, varios autores sostienen que la problemática sobre la “brecha digital de acceso” (primera brecha digital) ya no es central, por lo que debería ponerse un mayor énfasis en la llamada “brecha digital de usos”<sup>35</sup> (segunda brecha digital). La hipótesis central de estos autores es que los diferentes usos son consecuencia ya no de diferencias en el acceso, sino de desiguales situaciones vinculadas a capitales culturales y trayectorias<sup>36</sup>. Por este motivo, sostienen que las investigaciones futuras deben poner énfasis sobre esta temática.

---

<sup>34</sup> El proyecto: <http://brechadigital.linti.unlp.edu.ar/>.

<sup>35</sup> Urresti, 2008; Hargittai y Hinnant, 2008; Doueihi, 2010.

<sup>36</sup> Bertomeu, 2011; Tondeur, 2011; Ponte, 2012; Van Deursen y Van Dijk, 2014.

El trabajo continuo e ininterrumpido llevado a cabo a través del proyecto, permite que hoy en día se esté hablando de un trabajo de reducción de las dos brechas dentro de la comunidad objetivo. Respecto a la segunda brecha, se está trabajando con aquellos destinatarios que ya vienen formándose desde hace varios años, a los cuales se está capacitando en Programación.

A continuación se muestran imágenes relacionadas con el trabajo de capacitación llevado a cabo en diferentes asociaciones civiles sin fines de lucro.



Capacitación en Fundación Tau<sup>37</sup> (izquierda) y capacitación en Asociación Civil El Roble<sup>38</sup> (derecha)

---

<sup>37</sup> Web institucional: <http://www.fundaciontau.org.ar/>.

<sup>38</sup> Más información en: <https://www.facebook.com/elroble.asociacioncivil/>.

### 3.1 El trabajo con adultos

Si bien a lo largo de los años se ha trabajado con grupos de adultos que fueron capacitados en informática, con el objetivo de prepararlos para el mundo laboral, es interesante relatar un trabajo particular que se desarrolló con un grupo de adultos jóvenes con problemáticas sociales importantes (drogas y falta de trabajo). Este grupo se encontraba realizando tareas de mantenimiento en una de las asociaciones civiles cuando la referente de la institución solicitó ofrecer una capacitación para ellos.

Al analizar el perfil de los integrantes del grupo (adultos con problemas de lecto-escritura y con niveles educativos básicos) se planteó un curso/taller más práctico que teórico. Para esto, se coordinó un curso en conjunto con los integrantes del proyecto e-Basura de la facultad, encargado de rearmar computadoras para *a posteriori* donarlas. En este curso/taller, los integrantes del grupo fueron armando un manual digital personal en el que registraban todo lo que iban aprendiendo. Tuvieron ocho clases prácticas en las que trabajaron directamente arreglando computadoras. A continuación se muestran algunas fotos tomadas durante el curso.



Curso/taller con adultos en el Comedor Copa de Leche “Las Tablitas”<sup>39</sup>

<sup>39</sup> Más información en: <https://es-la.facebook.com/comedor.lastablitas/>.

El curso avanzó y parte de sus alumnos finalizaron el proyecto con una visita al taller de e-Basura, donde pudieron trabajar en forma conjunta con el equipo en el rearmado de algunas computadoras.

#### **4. Acercando a la universidad**

En lo que se refiere al segundo objetivo, el año 2012 marcó el comienzo formal de una serie de actividades específicas que permitieron acercar a estos sectores a la universidad. Estas actividades tuvieron un alto grado de aceptación e impacto en la comunidad objetivo, ya que permitieron comenzar a mostrar a estos sectores tan necesitados las diferentes alternativas que ofrece esta entidad, que varían desde carreras cortas y de grado hasta talleres de oficios, con salida laboral y con el reconocimiento de la UNLP.

A lo largo de todos estos años se realizaron visitas a diferentes unidades académicas – aparte de la Facultad de Informática– , tales como la Facultad de Ciencias Naturales, la Facultad de Ciencias Astronómicas, el Rectorado, la sede central de la universidad (donde se ofrecen talleres de oficio), la Facultad de Ciencias Exactas, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Bellas Artes y la Facultad de Arquitectura, entre otras, para que los participantes de estas visitas conocieran la oferta educativa que en ellas se brinda. En estos recorridos, los niños, jóvenes y adultos de las diferentes asociaciones civiles participaron en diferentes actividades programadas entre el equipo de trabajo y la secretaría de extensión de la unidad académica en cuestión. Estas acciones han llevado a que, en la actualidad, “universidad” y “facultad” ya no sean palabras extrañas en estos barrios. A continuación se pueden observar algunas imágenes que muestran el desarrollo de estas actividades.



Actividad en la Facultad de Ciencias Naturales



Actividad en la Facultad de Arquitectura

#### 4.1 Visita a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

La visita a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación tuvo una connotación diferente al resto de las unidades académicas visitadas, dado que en esa oportunidad no solo se visitó a la entidad para indagar sobre sus ofertas educativas, sino que la visita estuvo atravesada por la historia del predio donde se encuentra instalada la facultad.

Los edificios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y de la Facultad de Psicología de la UNLP se encuentran instalados en un predio donde funcionó el BIM 3 (Batallón de Infantería de Marina Número 3)<sup>40</sup>, uno de los tantos centros clandestinos de detención que funcionaron durante la última dictadura cívico-militar de nuestro país. Dadas estas características del lugar, se programó una actividad relacionada con la historia y la

---

<sup>40</sup> Más información en: [https://unlp.edu.ar/obras/ex\\_bim\\_iii-7847](https://unlp.edu.ar/obras/ex_bim_iii-7847)

memoria. Los alumnos (jóvenes y adultos) visitaron la entidad y realizaron un taller correspondiente a un recorrido de “cuatro paradas”, donde indagaron sobre la historia del lugar y visualizaron las “huellas” que quedaron del viejo edificio.

Como actividad posterior al recorrido se propuso realizar una nota periodística acerca de la visita. Con aportes realizados por docentes de la Facultad de Periodismo y Ciencias de la Educación de la UNLP, los alumnos pudieron relatar la experiencia vivida.

A continuación se pueden observar imágenes relacionadas con la visita y con las producciones realizadas.



Recorrido del predio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



4“Huellas” del viejo edificio del BIM 3

**Visita Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Niños y jóvenes de dos asociaciones civiles sin fines de lucro visitaron la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para conocer la historia del pueblo y las carreras que se en ella se estudian.**

**Historia del pueblo:**  
El lugar donde está ubicada la Facultad de Humanidades de la UNLP, fue fundada en el año 1802 en el territorio de la zona de la Puente de la Cruz, que hoy forma parte de la ciudad de La Plata.

En sus inicios, el territorio que hoy forma parte de la ciudad de La Plata, pertenecía a la jurisdicción de la Real Audiencia de Buenos Aires.

En sus inicios, el territorio que hoy forma parte de la ciudad de La Plata, pertenecía a la jurisdicción de la Real Audiencia de Buenos Aires.

En sus inicios, el territorio que hoy forma parte de la ciudad de La Plata, pertenecía a la jurisdicción de la Real Audiencia de Buenos Aires.

En sus inicios, el territorio que hoy forma parte de la ciudad de La Plata, pertenecía a la jurisdicción de la Real Audiencia de Buenos Aires.

En sus inicios, el territorio que hoy forma parte de la ciudad de La Plata, pertenecía a la jurisdicción de la Real Audiencia de Buenos Aires.

En sus inicios, el territorio que hoy forma parte de la ciudad de La Plata, pertenecía a la jurisdicción de la Real Audiencia de Buenos Aires.

En sus inicios, el territorio que hoy forma parte de la ciudad de La Plata, pertenecía a la jurisdicción de la Real Audiencia de Buenos Aires.

En el período del Povoado, entre los años 1802 y 1813, también hubo otros centros educativos de diferentes tipos que eran:

- La Cruz
- La Cañada
- La Cañada de los Cañeros
- La Cañada de los Cañeros

Los maestros que hablaban a sus hijos "desaparecidos" comenzaban a juntarse en la Plaza de Mayo para recibir y saber dónde estaban ellos.

En los primeros meses comenzaron, pero que se movían para buscar, porque se movían contra la justicia para escapar de ella y la iban a buscar. Esto es el motivo de porque se movían para escapar.

En el momento de la independencia, en el año 2000 la historia se movió y se desarmó de ese modo y el hecho de haberse movido.

Cuando se creó la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se creó una "familia" que van creciendo y se van moviendo, como por ejemplo, el período que tenía algunas características para que nadie pueda escapar. Esto permite recordar lo que sucedió allí y comprender lo que puede observar una serie de imágenes que documentan esto.



Foto de una de las presentaciones de trabajo que realizaron los alumnos de la Plata



Foto Jardín de la Memoria



Foto del Jardín de la Memoria

Hay día se habla de 2000 desaparecidos que están en el Jardín de la Memoria que se encuentran en el Jardín de la Memoria. Fue el día de una de las jornadas de la memoria más importantes, como el caso de Carlos Díaz, quien se desarmó como jefe de la policía en la Provincia de Buenos Aires durante gran parte del período de la guerra civil cuando el operativo en la calle 20' en donde desapareció a raíz de Carlos Díaz, Díaz Anselmi, a la que aún hoy se sigue buscando.

En la Facultad también hay una plaza donde se pueden encontrar grandes los nombres de los desaparecidos de la Facultad de Humanidades. Al final de la plaza aparecen muchos nombres de desaparecidos que se agregaron a partir del 2000.

La Facultad también ha estado el tiempo, tanto de la memoria, dicen que están plantados que fueron en mano a la memoria.



Plaza Jardín de la Memoria en una de las jornadas de la Facultad

**"Nunca más"**

La base "Nunca más" fue dada la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en el año 2000. El día 10 de mayo del año 2001, toda la población se va a salir para recibir el "Nunca más", como la justicia había decretado el 21 y también los presos e inocentes de esa humanidad.

**La Facultad hoy:**  
En la Facultad de Humanidades hoy estudian muchos alumnos carreras que van desde:

- Licenciatura en biología
- Licenciatura en filosofía
- Licenciatura en ciencias de la educación
- Licenciatura en matemáticas
- Profesorado en educación física
- Licenciatura en historia
- Licenciatura en geografía
- Licenciatura en turismo
- Profesorado en inglés
- Profesorado en sociología
- Profesorado en psicología
- Licenciatura en arte
- Licenciatura en ecología

**Producción final. Trabajo del grupo de alumnos de Centro Verde Esperanza (Fundación Tau)**

**5. Jornada anual de cierre del proyecto**

La "Jornada de cierre" fue la actividad que dio el puntapié inicial en el trabajo relacionado con acercar a estos sectores vulnerables a la universidad.

A partir del año 2010, al finalizar cada año lectivo se realiza en las instalaciones de la Facultad de Informática una jornada de cierre del proyecto en curso. Los objetivos de dicha jornada son dos: por un lado, cerrar el año de trabajo realizado en las diferentes asociaciones civiles sin fines de lucro y, por el otro, hacer que los alumnos invitados se sientan cada vez más familiarizados con la Facultad de Informática, entidad que podrían llegar a elegir en un futuro para continuar sus estudios.

Respecto a las actividades que se desarrollan a lo largo del día, se contempla una sección para el desarrollo de una temática informática central de la jornada, una sección donde se permite la exploración y experimentación del tema en alguna de las salas de PC de la facultad, y otras actividades (tales como un almuerzo y un segmento de recreación) que contemplan el aspecto social y de integración con la comunidad universitaria.

En lo que respecta a las charlas sobre informática, se piensa que temáticas de interés se pueden abordar teniendo en cuenta el nivel de conocimiento que tienen los alumnos invitados. Se prepara material acorde para el tratado de los diferentes temas y se idean algunas actividades relacionadas en las cuales los alumnos afianzan el concepto aprendido.

A lo largo de los años se han tratado temas de importancia, tales como la seguridad informática, los residuos electrónicos, la programación con robots, la realidad aumentada, etc.

A continuación se muestran imágenes de la jornada en la que se trató el tema de la realidad aumentada, con la colaboración de alumnos de 5.º año de la entidad.



Explicando la realidad aumentada y realizado actividades afines (Facultad de Informática)

## 6. Conclusiones

Este artículo realiza un abordaje de las actividades llevadas a cabo desde hace más de once años en la Facultad de Informática de la UNLP, en pos de fortalecer un acercamiento entre las comunidades de sectores desfavorecidos de la sociedad y la universidad a través de la informática, vínculo que se manifiesta tanto en la enseñanza de informática y el uso responsable de las tecnologías que se realiza en los mismos barrios carenciados, como en la organización de visitas a diferentes unidades académicas de la universidad.

Se desea construir, entre todos los sujetos intervinientes, una imagen de la universidad como una entidad abierta, inclusiva, cuna del conocimiento científico y superior, pero a su vez con propuestas académicas y sociales dirigidas a toda la población, propuestas que posibiliten la formación y la capacitación de individuos que estén fuera del sistema educativo, logrando así un progreso tanto individual como social y colectivo.

Como toda actividad de extensión – y más con fines académicos– conlleva un sinfín de cualidades positivas y beneficiosas para todos sus participantes, ya que la transferencia del conocimiento es bidireccional y supone un aprendizaje mutuo: por parte de la comunidad destinataria, conlleva un aprendizaje del conocimiento impartido (tanto de la informática como de otras disciplinas), mientras que por parte de los voluntarios docentes se profundiza la formación en didáctica, en la enseñanza de las TIC, en cómo adquirir razonamientos lógicos para las prácticas de programación, investigación y testeo de recursos y *software* educativos para implementarlos en clase, el armado de materiales educativos, entre otros.

Esto demuestra que el trabajo de campo y el contacto directo con sectores de la población que se hallan marginados desde la comunidad universitaria, constituyen puentes que permiten el crecimiento y el aprendizaje de ambos. Un vínculo que debe ser cada vez más estrecho y fuerte.

## 7. Bibliografía

Díaz, J., Banchoff, C.; Harari, V. y Harari, I. (2008). “Reduciendo la brecha digital en sectores de bajos recursos”, en el *Congreso CACIC*. Buenos Aires, Argentina.

Díaz, J., Harari, V. y Harari, I. (2013). “The marginalized neighborhood goes to University”, en el *Congreso ICEER - International Conference on Engineering Education and Research*. Marruecos.

Díaz, J., Banchoff, C., Harari, V., Harari, I., Vilches, D., Ambrossi, V. y Queiruga, C. (2013). “Fortalecimiento de los procesos formativos de los estudiantes de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata”, en el *XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur*. Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires, Argentina.

*Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata* (2008). Versión en línea en: [www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_2008\\_final.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf).

Harari, V y Harari, I. (2012). “El barrio y la universidad: un vínculo consolidado a través de la enseñanza de las TIC”, en el *III Seminario Internacional Universidad-Sociedad y Estado*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

» (2016). “Realidad aumentada en prácticas educativas de índole social”, en el *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. TE&ET 2016*. Buenos Aires, Argentina.

» (2017). “Extensión, docencia e investigación destinada a los comedores barriales: un caso testigo de cómo se combinan los pilares de la universidad en forma multidisciplinaria”, en el *Congreso CACIC*. Buenos Aires, Argentina.

Serrano, A. y Martínez, E. (2003). *La brecha digital: mitos y realidades*. Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Universidad Nacional de La Plata: [www.unlp.edu.ar](http://www.unlp.edu.ar).

Facultad de Informática, UNLP: [www.info.unlp.edu.ar](http://www.info.unlp.edu.ar).

e-basura, UNLP: <https://e-basura.linti.unlp.edu.ar>

## Abordajes de la diversidad en la EDJA – 3 trabajos

### 1. Experiencias, formación y territorios en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios “Plan Fines 2” desde un abordaje (auto) biográfico y narrativo

María Eugenia Míguez

marueducacion@gmail.com

Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

#### Resumen

Esta ponencia forma parte del trabajo de investigación que desarrollé en la tesis titulada *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan Fines 2 en la provincia de Buenos Aires*, en el marco del proyecto de investigación UBACYT 2014/2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación”, dirigido por Daniel Suarez (IICE-FFyL-UBA). El tema de la investigación se centró en comprender de qué manera el Plan de Finalización de Estudios Secundarios “Fines 2” contribuye a la construcción de experiencias formativas en los jóvenes y adultos. El foco estuvo en el estudio de las experiencias de formación de los estudiantes, a fin de comprender los modos en que tienen lugar estas configuraciones de lo educativo en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas. Para ello utilicé criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la perspectiva biográfico-narrativa en educación. La intención de este trabajo será presentar algunas reflexiones en torno al enfoque teórico-metodológico, utilizado para poner en tensión categorías tales como experiencias, formación, narrativas pedagógicas y territorio(s).

## Introducción

Quisiera empezar este trabajo con una historia. Esta historia transcurre en el Club Barrionuevo, situado en el barrio de San Fernando, provincia de Buenos Aires. Allí dicté una asignatura del Plan Fines 2. Mis estudiantes, todas ellas mujeres, pertenecían a distintas cooperativas dependientes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación<sup>41</sup>. El primer día les propuse que se dividieran en pequeños grupos y que cada uno hiciera una línea de tiempo educativo. Se dividieron en tres, y a cada grupo le repartí un afiche y unos marcadores. Realicé una línea en el afiche que oficiaba de pizarra y luego, en la puesta en común, lo fuimos completando. Cada una contó su experiencia educativa y su relación con el contexto histórico en el que estaba inmersa. Las historias se repetían: relatos de “imposibilidad”, de “querer y no poder”, “de asignaturas pendientes”. Muchas tuvieron que trabajar en vez de estudiar, otras vieron sus trayectorias interrumpidas al quedar a cargo del cuidado de familiares, o de sus hijos. Lo que tenían en común estos relatos era la satisfacción, la alegría de estar finalizando sus estudios secundarios luego de tantos años. Veían en este plan una posibilidad, una oportunidad para comenzar nuevamente la escuela secundaria, lo percibían como una propuesta que se adaptó a sus necesidades. También reconocieron que algunos de sus compañeros de cooperativa no querían finalizar la escuela, y que muchas veces no sabían cómo abordar esto, cómo llegar al otro y acompañar. A partir de estos testimonios escribí en el afiche “modelos pedagógicos”, y fui volcando en él lo que cada una recordaba de su paso por la escuela. De allí surgió lo siguiente: autoridad, rigidez, disciplina. Estas fueron algunas de las palabras y frases que remarcaron. También emergieron algunas críticas tales como “ahora los chicos no aprenden como antes”, “no hay autoridad”, “los padres retan a los docentes”. Hablamos de estas cuestiones, siempre intentando complejizar y problematizar lo dicho. Una estudiante, Rosa, quien tenía experiencia en alfabetización de adultos, realizó ciertos comentarios con los que intentó diferenciarse de sus compañeras. A partir de allí hablamos sobre el conocimiento y los saberes; luego sobre la escuela y los comedores escolares. Agregué que no solo aprendemos en la escuela,

---

<sup>41</sup> Actualmente, las cooperativas del Programa “Argentina Trabaja” dependientes de este Ministerio se redefinieron bajo el nombre “Hacemos futuro”. Allí, el componente *terminalidad educativa* se vuelve obligatorio (Res. n.º 151/2018).

sino que también aprendemos del otro, del grupo, del par, y que esto se da en diversos espacios y contextos. Una de ellas añadió que a veces los chicos tienen que comer y que la escuela se corre de su lugar de conocimiento para ocuparse de ello, y agregó que “eso no debería ocurrir porque los chicos no aprenden de esa forma”. Otra estudiante le contestó que los chicos no pueden aprender con la panza vacía y que entonces se hace necesario que la escuela ocupe también ese rol. En ese momento, Rosa alzó su voz y remarcó que en el comedor de la escuela también aprendemos, aprendemos que el otro está en la misma situación que uno y nos damos cuenta de que “no me pasa solo a mí”. Me pareció interesante su reacción; el ejemplo del comedor permitía poner en tensión lo que parecía ser una circunstancia individual que luego descubrimos como una problemática social. Además, habilitaba reflexiones acerca del saber, el lugar de la escuela y el otro en la educación, como así también sobre la principalidad del Estado como garante de nuestros derechos.

Para cerrar el encuentro entregué una historieta de Francesco Tonucci, *La máquina de la escuela*, publicada en 1970. La consigna fue que cada una describiera lo que veía allí. Se produjo un silencio. Zulma comentó “es una escuela-fábrica”. Rosa agregó “entran todos los niños distintos y salen todos iguales”. La historieta posee una gran riqueza y resulta interesante para analizar a la escuela moderna; el dibujo permite otorgarle múltiples sentidos a lo que allí aparece y conectarlo con nuestras propias vivencias escolares. Algunas hablaron sobre el papel que el dibujo le otorga a los docentes: “controlan los cerebros de los alumnos”. A otras les llamó la atención el cartel que decía “Prohibida la entrada al personal ajeno: padres, periódicos, trabajo, política, sexo, cultura popular”. Mercedes remarcó lo que se ve a través de las ventanas de la fábrica: “alumnos que pasan inconscientes por una cinta transportadora hasta llegar a una habitación donde se les inyecta el material didáctico en la cabeza”. Todas reflexionamos sobre la escuela, sobre lo que observábamos en la viñeta, hasta que Mariela, que no había emitido opinión durante todo el taller, dijo: “nosotras seríamos los desechos”. “¿Por qué?”, pregunté. “Porque somos los que nunca salimos iguales, somos los que quedamos en el camino, los que no terminamos”.

Esta frase quedó resonando en mi cabeza. “Somos los desechos”, había señalado Mariela en aquel encuentro. No era la primera vez que utilizaba

esta viñeta en mis clases. Suelo recurrir a ella con estudiantes de Pedagogía de distintas carreras de los institutos de formación docente donde trabajo. Sin embargo, esta vez fue diferente. Nunca se habían apropiado de ella como ocurrió aquí, por lo menos no en primera persona. Después de ese día varios fueron los interrogantes que se abrieron. ¿Qué implica contar historias en primera persona? ¿Qué hacemos con esos relatos? ¿Para qué los utilizamos? ¿Por quiénes son leídos? ¿Qué implica contar las experiencias de los bordes, de los “desechos”, de las marginaciones? ¿Quiénes son los que cuentan esas experiencias? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué dispositivos habilitan estos relatos, las narrativas de la diferencia, de la alteridad?

“Somos los que nunca salimos iguales, los que no terminamos”... Pareciera que la máquina escolar se detuvo, la cinta transportadora hizo una pausa, ¿se rompió? Ahora bien, ¿quién escribe sobre ellos, con ellos, para ellos?

### **Entre autores y autorizaciones: construyendo un mapa desde múltiples voces**

En clave de pensar(nos) dentro del territorio “haciendo” investigación, es que surgen distintos interrogantes acerca de la objetividad y los criterios de validación requeridos por el conocimiento científico en las ciencias sociales. La primera preocupación se vincula con cómo reconstruir la experiencia sin reflexionar sobre nuestra propia experiencia; o, mejor, sin reconstruir la propia trayectoria de investigación junto con otras y otros. La segunda inquietud – vinculada con la primera– es saber qué ocurre cuando el investigador mismo está involucrado en las historias de esas personas con nombre. ¿Cuáles son los sentidos en torno a la investigación y la posición del investigador en estos casos? ¿Qué consecuencias epistémico-políticas y metodológicas trae consigo? Al respecto, Svampa (2007) sugiere pensar(nos) como investigadores anfibios. Los anfibios (que en griego significa *ambas vidas*) son una clase de vertebrados que pueden pasar del agua a la tierra porque han desarrollado las capacidades suficientes para vivir en ambos espacios. “Con capacidad para adaptarse y transformarse durante su desarrollo”, así describe Svampa a los investigadores de un modelo académico alternativo, un modelo superador que sintetice el mundo académico y el militante. El/la investigador/a anfibio/a podrá

desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos, y generar así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes<sup>42</sup>.

Ahora bien, ¿cómo transformarnos en investigadores anfibios? ¿Quién es el autor de los relatos de experiencia? ¿Quién autoriza a quién? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con nuestras indagaciones? ¿Quién investiga y quién es investigado?

Traemos a conversación en este punto las palabras de Arnaus (2008) que nos alertan sobre “tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo, pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican, y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras” (p.73).

Ello supone un desafío, que es intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. No cristalizar ni imponerle categorías extranjeras al relato de los protagonistas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender aquellas experiencias educativas, pensando en una “reciprocidad simétrica”<sup>43</sup>. Esto significa el respeto y el aprecio mutuos entre los participantes y la construcción de relaciones horizontales de sujeto a sujeto. Quizás este sea un modo de problematizar la maquinaria escolar y científica.

Reivindicar la historia singular, la historia narrada, y acompañar el proceso de construcción de los relatos con la suposición de que esto colabora con la construcción del propio camino, de adueñarse de la propia vida, suponiendo que “lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen (...) y, en el mejor de los casos, permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su historia” (Delory Momberger, 2003: p. 97).

---

<sup>42</sup> Svampa desarrolla esta categoría en su artículo “¿Hacia un nuevo modelo intelectual?”. Revista *N*, 29-07-07, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.maristellavampa.net/archivos/period23.pdf>

<sup>43</sup> Fals Borda toma esta categoría de Agnes Heller en “Orígenes universales y retos actuales de la IAP” (investigación-acción participativa), *Revista Peripecias*, n.º 110, 20 de agosto de 2008.

## Territorio(s) como campo de acción pedagógica

En palabras de Novoa (2003), la historia de la educación ha redescubierto la categoría *experiencia* para dar cuenta de cómo los sujetos han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones en los individuos, cómo la experiencia de la escolarización tiene diferentes significados para diferentes personas. La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades; por ello – afirma el autor–, después de haber considerado al mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia. Esto implicará una nueva epistemología del tema.

En este sentido nos preguntamos: ¿puede la experiencia anclarse en territorios trascendentales? ¿O debiera gravitar el suelo que pisamos?

Proponemos pensar y reflexionar sobre la categoría *territorio* como un entramado de sentidos. Los sentidos que socialmente producimos van a construir nuestro territorio. Decir que los sentidos son construidos socialmente nos advierte que no son naturales, que no son verdaderos, que no son así sino que son producto de disputas y conflicto. Los sentidos construyen la cultura, y en este marco también podrían construir sentidos pedagógicos. La intención será pensar el territorio en esta clave. Proponemos pensar al territorio como un suelo con sentidos, un espacio epistémico que construye, resiste y produce experiencias, un espacio de formación.

En este sentido, la obra de Rodolfo Kusch constituye un terreno fértil para explorar el vínculo entre experiencia, narrativas, relatos y territorio. El filósofo argentino plantea: “El estar cae fuera del ser, se da antes y entra más en el sentir que en el ver” (Kusch, 1978: p. 5) y continúa “(...) es que hablar de un sujeto en la filosofía supone hablar ya del ser, o sea, de un ente constituido. Pero en el campo que elegimos, como al cabo de un salto atrás, es preciso indagar por su constitución a partir del estar, o sea, al margen de las reglas de juego de la filosofía, en cuanto este exige siempre un sujeto constituido según el código occidental (p. 6).

La crítica que realiza al pensamiento moderno es su pretensión de universalidad: “Hemos pretendido ser sin estar”. Es decir, la pretendida descontextualización del pensamiento. Kusch apunta a un conocimiento situado, contextualizado. Nada es, en todo caso estamos siendo.

Siguiendo a Corbetta (2009), existe una fuerte tendencia a interpretar la escuela en forma desterritorializada. Es decir, “muchas de las investigaciones educativas y las propias políticas sectoriales colocan, a menudo ficticiamente, a la escuela por fuera del sistema de relaciones territoriales a las cuales pertenece, para abordarla en forma homogénea y sin un domicilio particular” (p. 263). En este sentido, Dubet (2004) sostiene que “la escuela se identifica con principios ‘fuera del mundo’. Allí sus profesionales solo rinden cuentas a la institución, esta debe protegerse de los desórdenes y pasiones del mundo” (p. 19). La escuela es considerada un santuario, pero este llegará a su fin a partir de los procesos de masificación escolar. Este fenómeno erosionará los muros de la escuela: “todos estos nuevos alumnos, que no son ni herederos ni los ‘buenos alumnos’ de antaño, han acarreado con ellos los problemas de la adolescencia y los problemas sociales de los que hasta entonces la escuela estaba ampliamente protegida” (p. 25).

En este sentido, la apuesta por revitalizar los territorios tiene que ver con abordar las experiencias formativas teniendo en cuenta esos domicilios particulares (Corbetta, 2009), esas relaciones territoriales que han quedado fuera de la escuela pero sin las cuales no podría sobrevivir.

Repensar las experiencias formativas de los estudiantes del Plan FinEs 2, en clave territorial, presenta un doble desafío: por un lado, comprender a las experiencias de manera situada, ancladas en un terreno; por otro, teniendo en cuenta lo anterior, pensar a la escuela en y como movimiento por el territorio, como un proceso de territorialización.

En esta clave, podríamos pensar a la investigación biográfica y, especialmente, narrativa, como una apuesta teórico-metodológica que busca oponer las narrativas y, los relatos de los sujetos a la ilusión de las metanarrativas, esto es, a los grandes relatos, a las posturas basadas en principios, a los discursos trascendentales. Las narrativas como una apuesta a poner en tensión los grandes relatos, a visibilizar, revitalizar y reivindicar las historias nuestras, particulares, para tensionar la historia universal. Las historias de lo que estamos haciendo y de lo que somos a partir de esas acciones.

## Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo he pretendido reflexionar y problematizar acerca de los modos de *hacer* investigación en el campo pedagógico, especialmente sobre cómo investigamos las experiencias de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos. Tomé los aportes de Svampa (2007) acerca del modelo de intelectual anfibio. El investigador anfibio – tal como el animal invertebrado– deberá desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos, generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes. La pregunta continúa siendo *cómo*. Si bien no podemos afirmar que existe una única manera de estar en el mundo investigado, de ser parte, de desarrollar la capacidad del anfibio, encontré posibilidades en el enfoque biográfico-narrativo. Los relatos, narrar historias, narrar experiencias de formación, nos une a la vez que nos permite tomar distancia. Poner en papel aquellas palabras que circulaban en nuestros encuentros habilitaba un espacio común, el de la narrativa. Allí, en ese territorio, podíamos negociar los sentidos, leer y releer para opinar, para emocionarnos, para discutir y generar “campos de inteligibilidad” (Bolívar y Domingo, 2006).

En cuanto a los territorios como campos de acción pedagógica, he pretendido definir qué entendemos por *territorio* y cómo repensarlo en clave pedagógica. El territorio no *es* sino que *está siendo* un espacio histórico, social, atravesado por distintos intereses políticos, culturales, económicos. El territorio no representa solo el trabajo de campo. El territorio siempre está siendo vivido, habitado, disputado. Está siendo un suelo con sentidos, un espacio con experiencias. El territorio también es el Sur. Desde el Sur nos pensamos y fuimos pensados, desde el Sur resistimos. Pienso al Sur como posibilidad de construcción de una racionalidad alternativa; Sur donde se sufren las consecuencias del capitalismo globalizado, del neoliberalismo; Sur que ya no es un lugar meramente geográfico o territorial, sino también una posición epistémica (Lander, 2003).

Desde este lugar pretendemos aportar al debate, a descolonizar lo definido tradicionalmente como pedagógico, a pensar otras miradas sobre las experiencias, las historias, las alteridades. Y de este modo, repensar modelos colectivos de investigación-acción pedagógica.

## Bibliografía

Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. et al. (comp), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], vol. 4, núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012] <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2011). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López N. (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti, E. (org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IPEUNESCO.

Fals Borda, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Revista Peripecias*, N°110, 20 de agosto de 2008.

Kusch, R. (1978). Lo americano y lo argentino desde el ángulo simbólico-filosófico. *Revista Stromata*, (12). Buenos Aires, Argentina: Universidad del Salvador.

Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Míguez, M. E. (2018). Experiencias de formación en programas de terminalidad educativa. El caso del Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la Provincia de Buenos Aires. En Orce, V. (comp.), *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/las en formación*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación, En Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra M. (comps), *En historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, España: Pomares Corredor.

Rodríguez, L. (2008). *Reflexiones teóricas en torno a las relatorias del Encuentro sobre actualidad del pensamiento y la praxis freiriana*. (FSEPF y LPP).

Santos, B. de S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

» (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención de los conocimientos y la emancipación social*. México: Siglo XXI y CLACSO.

Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre, pp. 43-56.

Suárez, D. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, N° 62, Volumen XIX, julio-septiembre.

Svampa, M. (2007). ¿Hacia un nuevo modelo intelectual? *Revista Ñ*, 29-07-07. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/period23.pdf>.

## **2. Mujeres en la educación de jóvenes y adultos: narrativas de una experiencia**

Ludmilla Pellegrini

ludmilapellegrini92@gmail.com

Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades

### **Resumen**

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) involucra contextos heterogéneos y una diversidad en los sujetos que participan de los mismos. En este caso narraremos la historia de vida de una mujer militante y estudiante; el objetivo es comprender su situación, que puede dar cuenta de lo que viven, sienten y piensan muchas de las mujeres que asisten a estos espacios. Este trabajo pretende comunicar los resultados de una tesis de Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades, tesis que busca aportar al campo de la EDJA desde una perspectiva feminista, intentando develar los sentidos y significados que la participación política y la escuela tienen para las mujeres adultas. La metodología utilizada es de tipo cualitativa: se han realizado entrevistas en profundidad a dos mujeres en dos momentos distintos (primero durante el período 2014-2015 y luego durante el año 2018). En esta oportunidad tomaremos uno de los casos, se intentará narrar sus vivencias y se dará cuenta de los cambios que se produjeron en la vida de esta mujer a lo largo de estos años.

### **Introducción**

Comprender es un primer paso para transformarnos en docentes comprometidos con la EDJA. Conocer lo que, en este caso, las mujeres viven en sus cuerpos por ser mujeres, en un sistema patriarcal y capitalista, en el actual contexto social, histórico, político y cultural, nos demanda una mirada crítica, rigurosa pero fundamentalmente comprometida con la tarea de educar. Por ello me pregunto: ¿Cómo podemos educar a sujetos que no conocemos? ¿Cómo podemos contribuir a la formación de ciudadanos/as comprometidos/as con la transformación de sus situaciones de opresión?

Estas preguntas guían la necesidad de comprender primeramente cómo viven, piensan y sienten su experiencia educativa las mujeres pobres, militantes y estudiantes. Este trabajo se inscribe en el macroproyecto “Jóvenes y adultos en procesos formativos: la práctica docente, sus dimensiones normativas y las experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales”, de la Universidad Nacional del Nordeste, dirigido por María del Carmen Lorenzatti y codirigido por Mariana Ojeda. Este proyecto pretende dar cuenta de algunos de los resultados de una tesis en curso de la Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades de la Universidad Nacional de La Plata, en la sede de la Universidad Nacional del Nordeste. El mismo tiene sus inicios en una beca de investigación de la convocatoria “Estímulo a las Vocaciones Científicas 2015” (CIN). Por lo tanto, tomaremos dos períodos en los que se han realizado entrevistas y observaciones: un primer momento en los años 2014-2015 y un segundo momento en el año 2018.

### **La historia de vida como fragmento de realidad: escuela, militancia y políticas públicas**

En esta oportunidad voy a abordar la historia de vida de Clara, una de las entrevistadas. Ella es una mujer, estudiante y militante que proviene de un asentamiento periférico de la ciudad de Resistencia, Chaco. Las primeras entrevistas se llevaron a cabo en los años 2014-2015 y las otras en 2018, por lo que intentaré reconstruir su historia dando cuenta de los cambios que han sucedido en su vida. La reconstrucción fue posible a partir de entrevistas en profundidad y observación participante en espacios de militancia. La metodología que se privilegia es de tipo cualitativa. La decisión de contar historias de vida tiene que ver con poder contar micromundos, porciones de realidad que nos permiten analizar la complejidad existente.

La historia de vida es un texto, como lo entiende Ferrarotti (2007), un “campo”, un área más bien definida, algo vivido. La aproximación a esta debería ser con atención humilde, silenciosamente, con deseo de escucha, con cuidado y respeto al otro, a la otra. Se entra en un texto. No basta con leerlo con la atención de quien lee solo para informarse, sino que es necesario “habitarlo”. Lo pueblo. Establezco con él una relación significativa en la cual ni mi identidad ni la alteridad del texto tienden a prevalecer. Leo con calma, y es así que del texto emergen las áreas problemáticas, esas en las cuales el

relato se mueve con más rapidez, los momentos de crisis se vuelven preciosos, epifánicos y reveladores. La historia de vida se presenta entonces como una historia de constricciones que pesan sobre el individuo... y al mismo tiempo, como un complejo de estrategias de liberación que el individuo pone en juego aprovechando las buenas ocasiones, los atisbos intersticiales... Cada persona lleva dentro de sí sus paisajes, parte y conjunto de los estímulos de sus recuerdos, sus “paisajes del alma”, el fichero de sus recuerdos (pp. 28 y 34-36).

Recupero de manera narrativa una trama que se va configurando con paisajes de la niñez, un pasado reciente y un presente que resultan tener una potencia más que suficiente para contar cómo se imprime el contexto en los cuerpos, en las vidas.

Entiendo a la EDJA como un entramado de prácticas políticas, sociales y culturales tendientes a generar espacios educativos para personas adultas. Hablar de *entramado* significa reconocer que no es una práctica aislada, sino que se inscribe en un contexto vinculado a políticas públicas e inscripto en relaciones sociales.

En relación a la escuela, Clara acude a la EPA n.º 22 General Antonio Donovan, ubicada en la ciudad de Resistencia, Chaco. Actualmente interrumpió sus estudios, precisamente durante el mes de julio del 2018, cuando cursaba la cuarta etapa, es decir, el tramo final. Además asiste a un curso de peluquería de 120 horas, que corresponde a una materia especial que ofrece la escuela para los/as estudiantes que allí acuden y para la sociedad en general.

En relación al curso de peluquería, Clara plantea: “Yo sigo estudiando peluquería, dejé un tiempo porque me agarró ataques de pánico. Se me despierta por ahí, estrés, tomo pastillas para dormir, que son muy fuertes”. En relación a la escuela, continúa: “Dejé, quedé en 7.º grado, me falta una materia, tengo que hablar con la maestra para rendir y terminar. Puede ser que la maestra me dé una materia para rendir en diciembre”.

En el relato aparecen las dificultades para continuar sus estudios (los aspectos personales y familiares son los que inciden), ya sea para continuar la escuela o la propuesta de aprendizaje de un oficio, ambas exigencias que *a priori* no son propias. Ella comienza sus estudios en el año 2014 cuando empieza a percibir la ayuda económica del programa Ellas Hacen. La trayectoria educativa de Clara ha sido interrumpida a lo largo de su historia;

en un trabajo anterior<sup>44</sup> narramos la historia de su infancia y su paso por la escuela.

La niñez está plagada de recuerdos, en los cuales la escuela era un lugar al que solo podía asistir a veces, porque tenía que trabajar, o más bien salir a pedir junto con sus hermanos/as. Recuerda haber retomado la primaria en varias ocasiones, y al respecto comentaba: “Cuando era chica fui hasta quinto grado... Entré en la escuela del Guiraldes, la escuelita vieja, la 526. Después me fui a la escuela de Fontana, a la 6. Después hicimos de noche con mi mamá en la 117, en la del Guiraldes; yo tenía 15 años ahí, o 14”.

Su relato da cuenta de una trayectoria escolar interrumpida por diversos motivos, tales como sus condiciones de vida, la pobreza, su madre que les exigía que salieran a pedir o a trabajar para traer dinero a su casa. Ella cuenta, además, que en ocasiones iban a la escuela solo para comer, ya que la misma tenía comedor; al respecto comentaba: “Tuve que abandonar por mi mamá, porque nosotros andábamos por todos lados. Dejamos cuando éramos chiquitos, todos dejamos. A la escuela 6 nosotros nos íbamos porque había comedor en la escuela, nomás”.

Siguiendo a Llosa, Acin, Cragnoilino, y Lorenzatti (2002), “desde la subjetividad de los entrevistados que nunca habían asistido antes a la escuela o que no completaron el nivel primario, son las trayectorias familiares (conflictos, muertes, separaciones, etc.), frecuentemente entramadas con la trayectoria laboral (ingreso temprano al trabajo) y migratoria, aquellas que dan cuenta de la interrupción de la escolaridad, en el marco de contextos de pobreza o coyunturas económico-familiares desventajosas que permiten su interpretación como una estrategia familiar de supervivencia” (p. 180).

El recorrido por su historia educativa nos permite dar cuenta de que su trayectoria ha sido interrumpida no solo en la niñez, sino también en la edad adulta, por cuestiones similares vinculadas con su vida personal y familiar. La escuela es un espacio atravesado por la militancia y por la familia, adquiere un sentido de posibilidad, de participación fundamental para comprender y defender los derechos.

Clara, en entrevistas realizadas en el primer período, comenta: “Porque la escuela te enseña algunas cosas de militancia... Hay veces que hablan por hablar, porque no saben. Dicen ‘la presidenta está regalando plata’ y no, te

---

<sup>44</sup> Pellegrini, L.; Núñez, C. y Blazich, G. (2016). *Aprender en la EDJA: educación y participación política*.

están dando un derecho, porque hay mujeres que no salen de su casa, ahora a vos por lo menos te dan la cooperativa Ellas Hacen y vos salís... Yo me pongo a discutir con mi profesor”.

Su discurso permite dar cuenta de una toma de posición respecto a lo que se habla en la escuela. Ella se enfrenta, debate, integra aprendizajes que ocurren en el plano social y en su participación militante con los contenidos trabajados en la escuela.

Acuerdo con Ruiz Muñoz (2000: p. 121) en la idea de *archipiélago educativo*, al referirse a los aprendizajes del sujeto adulto “como la multiplicidad de espacios en los que se constituyen los sujetos de la educación de adultos, espacios no fijos, sino inestables, inacabados; espacios que se construyen de acuerdo al tipo de movimiento que tiene lugar en la micropolítica”.

En un trabajo anterior se expresa que la escuela es vivida como un espacio para “salir de sus casas”, como un lugar donde encontrarse con otros y otras, como un espacio de contención, de discusión y socialización, de creación y recuperación de los lazos sociales, fundamentalmente con otras mujeres. Además de constituirse en un lugar donde aprender peluquería, aprender manualidades, un lugar donde sienten que sus docentes las entienden (Pellegrini y Núñez, 2015: 4).

En este punto, se puede evidenciar que la motivación fundamental que atrae a la escuela es “salir de su casa”, del plano doméstico al que hemos sido relegadas las mujeres de manera histórica.

De acuerdo con Segato, citado por Partenio (2008):

*Cuando hablamos de patriarcado al hablar del orden de estatus en el caso del género, nos referimos a una estructura de relaciones entre proposiciones jerárquicamente ordenadas, que tiene consecuencias en el nivel observable, etnografiable, pero que no se confunde con ese nivel fáctico, ni las consecuencias son lineales, causalmente determinadas o siempre previsibles. Aunque los significantes con que se revisten esas posiciones estructurales en la vida social son variables, y la fuerza conservadora del lenguaje hace que los confundamos con las posiciones de la estructura que representan, el análisis debe exhibir la diferencia y mostrar la movilidad de los significantes en relación con el plano estable de la estructura que los organiza y les da sentido y valor relativo.*

Importa tener en cuenta las contradicciones, avances y retrocesos en las vidas de las mujeres en relación con el género, la familia, la escuela, la militancia y las políticas públicas, que en su implementación encierran espacios que mantienen un *statu quo* de género pero también que modifican el mismo. Entendemos que siendo mujeres y pobres las condiciones de opresión son aún mayores, y los avances y modificaciones graduales en sus vidas en relación con un empoderamiento son procesos mínimos, a veces casi imperceptibles, pero es necesario tenerlos en cuenta y comprenderlos en su contexto.

Clara tiene también una trayectoria de militancia entre rupturas y continuidades. En un primer momento – cuando fue entrevistada en el año 2014– comentó que se encontraba militando en el Frente de Mujeres del Movimiento Evita como responsable del mismo; el significado atribuido a la militancia era: “Que aprendas tus derechos, a quién votar, que no es como antes, que sos una mujer, que no te tenés que quedar en tu casa como una esclava, que ahora hay mucha ayuda que reciben las mujeres. Ya no sos una esclava, tenés que salir, saber cuáles son tus derechos, que podés trabajar”.

Los significados que ella le atribuye a la militancia están vinculados a entenderla como un espacio educativo en el que aprende diversas cuestiones; pero, al igual que la escuela, también significa fundamentalmente salir del espacio doméstico. Además, comenta que previo a esta experiencia militaba en otro movimiento barrial, el Movimiento La Favela<sup>45</sup>, donde se sentía extorsionada y utilizada, aspectos que habían cambiado al ingresar al Movimiento Evita, donde le pudo encontrar un sentido a su práctica militante. Respecto de lo que vivía en el movimiento La Favela planteaba: “Íbamos a cortar calles, nos agarrábamos a los golpes con la policía, quemábamos gomas, íbamos presas... Ahora no, ahora sabemos dónde estamos paradas y por qué militamos, por qué salimos a las marchas, por qué peleamos... Ellas [refiriéndose a sus compañeras] quieren aprender sus derechos, por qué hacer política, qué es, porque es tu derecho, tu decisión.”

En este relato se puede apreciar una militancia forzada, atrapada por las necesidades pero sin comprender por qué cortar calles o quemar gomas, sin entender por qué iban presas o la policía las reprimía. En este sentido, militar no significaba para ella un aprendizaje positivo o una comprensión del porqué de la lucha.

---

<sup>45</sup> Movimiento social barrial ubicado en el asentamiento Molina Punta, Hermano el Che y 24 de Diciembre. Zona periférica de la ciudad de Resistencia, Chaco.

Las personas que provienen de sectores vulnerados se ven afectadas por estar expuestas a diversos tipos de violencia: de género, de abuso de poder en las relaciones institucionales, en relaciones entre pares, por parte de referentes políticos con quienes conviven en espacios de formación determinados, etc., donde el miedo – como se puede percibir a partir de la voz de Clara– es un modo de vincularse, una manera de generar en ellas una forma de sumisión a los distintos aspectos que puede asumir la violencia, una respuesta a ver obstaculizada la posibilidad de salir de esa condición en la que se encuentran. Además de no tener una real participación en las organizaciones y espacios que integran, en la toma de decisiones, en la circulación de la palabra, en la posibilidad de incidir en la configuración de políticas.

Para comprender de una mejor manera el movimiento donde desarrolla parte de su militancia, el Movimiento Evita, surge la necesidad de contextualizar y describir el origen y los objetivos del mismo:

*El MTD Evita se constituyó como una organización territorial a principios de 2002, en la ciudad de La Plata. En aquel momento de su evolución, el MTD Evita podía considerarse una organización piquetera clásica, en el sentido de que tenían una construcción territorial – fundamentada alrededor de comedores y copas de leche– destinada a los desocupados. Las principales demandas se formulaban en torno al trabajo y a los planes sociales y, por último, el corte de ruta era parte fundamental del repertorio de confrontación. A partir de la asunción de Néstor Kirchner, el MTD tuvo un acercamiento a otras organizaciones con las que compartía el diagnóstico sobre el flamante gobierno. En principio, la expectativa alrededor de la reconstrucción del proyecto nacional cifrado en la recuperación de una política productiva, la recomposición del mercado interno y la intervención del Estado en la economía con propósitos distributivos (Natalucci, s/f.: pp. 5 y 6).*

El Movimiento de Trabajadores Desocupados Evita, un movimiento piquetero que se organiza para defender los derechos de los trabajadores desocupados a principios del 2000, se transforma en el Movimiento Evita en el año 2003, cuando asume como presidente Néstor Kirchner y comienza un proceso político diferente al del menemismo de los 90 y al de la Alianza<sup>46</sup>. En ese proceso (2003-2015), entendiendo el período que

---

<sup>46</sup> Alianza para el Trabajo, la Justicia y la Educación: coalición política entre la Unión Cívica Radical y el Frente País Solidario. Ganadora de las elecciones presidenciales

comprende las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, se llevan a cabo una serie de políticas redistributivas, con un modelo de Estado de industrialización por sustitución de importaciones, y se produce un avance en las políticas de inclusión y en las políticas de defensa y reparación histórica de derechos humanos.

En el segundo momento de realización de entrevistas, en el año 2018, luego del cambio de gobierno y la asunción del presidente Mauricio Macri (alianza Cambiemos), se evidencian modificaciones en el movimiento político que, cabe aclarar, al ser un movimiento nacional asume diversas características en los diferentes territorios. Clara plantea, en relación con la militancia:

*Dejé porque el Movimiento Evita se volvió como los punteros, que si no vas a las marchas te sacan la mercadería, te sacan el sueldo, todo... Me cansé, las mujeres también se cansaron. Así que les dije que vayan y se hagan el censo [del programa Hacemos Futuro] y dejen el Movimiento, que se capaciten en algo, que te pagan para que vos te capacites. Que si se hacen el censo no les pueden sacar... Me alejé de todo, me quedé acá en casa, empecé a hacer pan casero y vender acá nomás o salía a vender. Así pude salir, otro que estoy más tranquila, mi marido me decía, "negra, dejá, yo trabajo, vos también sabés hacer cosas para vender"... ahora estoy así, como me ves, más dedicada a mi casa, mis hijos, me dedico a cocinar, a hacer pan.*

Este relato puede dar cuenta de un cambio en la lógica de la organización política, cambio que se traduce en comportamientos similares a aquellos que la alejaron en un primer momento del Movimiento La Favela. En este contexto queda de lado el aprendizaje de derechos y el ansia de ocupar otro rol como mujer, y aparecen nuevamente las prácticas vinculadas a movilizarse a las marchas y ser amenazadas con pérdidas de mercadería o distanciamientos de la cooperativa si no acuden. Además, se producen modificaciones en el programa social que percibía: el Ellas Hacen y el Argentina Trabaja se compactan y aparece un nuevo programa social, el Hacemos Futuro, que ahora requiere actualizar los datos y presentar los certificados en ANSES al momento de solicitarlo, finalizar estudios primarios, secundarios y capacitarse en oficios. Con estos cambios en el

---

del año 1999, con el candidato Fernando de la Rúa.

programa social vienen otros, porque ya no son manejados por los movimientos sociales, organizaciones políticas o los municipios, sino desde el Estado directamente a las personas. Esto, de alguna manera, puede responder a la lógica del modelo neoliberal de fragmentar el tejido social, diluir posibilidades de agrupamientos en pos de exigir derechos y reclamar por necesidades.

Grimberg (2009) utiliza la categoría *hegemonía* al hacer referencia a las relaciones de poder activamente construidas, que articulan de manera tensa la coerción y el consenso dentro de un campo de fuerza societal de múltiples disputas, en el que los conjuntos subalternos pueden desarrollar prácticas que simultánea y contradictoriamente implican cuestionar o impugnar algunos aspectos de las relaciones de dominación-subordinación, mientras adhieren o reproducen otros, tales como aceptar, resignar, negociar y resistir de maneras más o menos encubiertas, efectuar reelaboraciones, desarrollar iniciativas propias o prácticas no necesariamente funcionales a la reproducción de las relaciones de dominación. En este sentido es un proceso contradictorio, fragmentario, cuyos intersticios dan margen tanto a la demanda y la disputa como a la negociación; tanto a la dependencia como a la autonomía no funcional (p. 90).

Es loable resaltar que estos cambios de lógica están insertos en un marco político de neoliberalismo y políticas de desestructuración del tejido social, crecimiento del desempleo, recorte presupuestario y lógicas de desresponsabilización del Estado. Esto se ve reflejado en el relato de Clara: “¿Sabés cuál es el pensamiento de las mujeres? Por ahí nos juntamos y hablamos, miramos en el noticiero, vemos que te distraen con pavadas, y sale que el dólar aumentó, que se le pidió plata a Estados Unidos, la gente dice que tapan todo lo que ellos hacen por detrás”.

Más allá de no participar en un espacio político, ella junto a vecinas y excompañeras del Movimiento continúan realizando lecturas sobre el contexto, el gobierno, las medidas que se toman, el manejo de los medios de comunicación, el futuro del país, la economía y el impacto de las políticas en el plano social.

La experiencia educativa, política, social y familiar de Clara está ligada a su condición de “ser mujer”, por esto nos interesa comprender el género como una categoría que nos permite echar luz a procesos que se viven como naturales, sin ser cuestionados o problematizados.

Clara comentaba:

*Yo tuve mi embarazo y la pasé mal, primero porque mi hija se cayó del tobogán, entró a quirófano, yo con ella en el hospital y con la panza grande... Tuve un bebé con cuatro kilos y medio, de ahí decidí hacerme la ligadura, pero nunca me explicaron qué era un quirófano. Entré al quirófano, empecé a tener miedo, no entendía lo de la anestesia, no sentía mis piernas... Llegó las seis de la tarde y me agarró un llanto, lloraba... entraba mi familia en el horario de visita y yo lloraba, me ponían diclofenac a cada rato porque pensaban que me dolía, pero no, se me estaba despertando la depresión, el pánico.*

En este relato aparecen diversas violencias a las que Clara se vio sometida por su condición de mujer, como la violencia obstétrica, ya que no le brindaron la información suficiente ni el trato adecuado en los momentos previo, durante y postparto. Este tipo de violencia se da en el sistema de salud y es algo a lo que las mujeres se ven expuestas de manera cotidiana.

En relación al embarazo, plantea: “No quería quedarme embarazada, quería hacer el aborto, sufrí durante todo el embarazo... Después, cuando nació, ya era todo para mí. Le pedí perdón, no me animé a hacer un aborto. Cinco hijos crié, no voy a criar uno más”.

Este discurso da cuenta de una maternidad vivida como una mujer abnegada, que resignó su vida, la escuela, el curso de peluquería y que dejó de militar en pos de criar a sus hijos/as, al punto de sentir en su cuerpo los efectos de tal abnegación, tales como un profundo estrés y ataques de pánico.

“Una de las perspectivas identificadas sobre las representaciones de la mujer en los discursos políticos enuncia una ‘mujer-madre’ definida a partir de su rol como ‘cuidadora de los hijos’, en tanto principal responsable del cuidado del hogar y madre abnegada que no debe ‘descuidar’ su rol priorizando otras ocupaciones” (Sciortino, 2013: p. 7).

Esta situación es vivida por una mujer con condiciones materiales escasas para sobrellevar su situación. El neoliberalismo, el patriarcado y la ruptura de lazos y pactos sociales pueden verse como inscripciones en los cuerpos de las mujeres.

Para concluir, comprender las historias de vida nos ayuda a echar luz sobre esos micromundos, que transcurren en cuerpos socialmente sexuados. En este caso, la vida de Clara da cuenta de la necesidad de configurar

propuestas en la EDJA que no divorcien lo que sucede en sus vidas cotidianas de la escuela. Los y las adultos/as que pueblan la EDJA son personas con historias, que participan de diversos espacios, que traen un bagaje y una experiencia que es importante tener en cuenta y resignificar. Salir de su casa, del ámbito doméstico (el espacio asignado a las mujeres de manera histórica), es uno de los aspectos más valorados. Cómo construir ese espacio fuera de casa en una experiencia significativa es una pregunta central que debemos hacernos quienes realizamos propuestas para la EDJA. La formación en Educación Sexual Integral resulta un aspecto prioritario para abordar en las escuelas de jóvenes y adultos; trabajar en el empoderamiento de las mujeres; articular con las demás políticas públicas o sectores del Estado; conformar redes potentes que signifiquen herramientas significativas para estas personas. Comprender que no basta con modificar las propuestas de la EDJA significa darse cuenta de que es necesario modificar el resto de las políticas para el provecho de los sectores postergados de la sociedad.

## Bibliografía

Caisso, L. y Lorenzatti, M. (2011). Una mirada histórica sobre Programas de Terminalidad Educativa para Jóvenes y Adultos (1994-2010). Presentado en *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Buenos Aires, Argentina.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, mayo-agosto, año/vol.14. n° 0044, 15-40. México: Universidad Autónoma de México.

Grimberg, M. (2009). Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el AMBA. *Revista de sociología y política*, n° 32, feb., pp. 83-94.

Llosa, S., Acín, A., Cragno, E. y Lorenzatti, M. (2002). La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. *Cuadernos de Educación*. La educación como espacio público. Año II. n° 2. 175-187.

Natalucci, A. (2008). El Movimiento Evita... de los barrios a la plaza. Desplazamientos de una trayectoria. En Pereyra, S.; Schuster, F. y Pérez, G.,

*La huella piquetera: avatares de las organizaciones de desocupados post-crisis 2001*. Buenos Aires, Argentina: El Margen.

Partenio, F. (2008). Género y participación política: los desafíos de la organización de las mujeres dentro de los movimientos piqueteros en Argentina. Informe final del concurso *Las deudas abiertas en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2008/deuda/partenio.pdf>.

Pellegrini, L. y Núñez, C. (2015). La escuela y la militancia, dos espacios que educan. Mujeres, educación y participación política. Presentado en *I Encuentro latinoamericano de educación*, y en *V Encuentro de docentes, estudiantes y graduados de ciencias de la educación*. Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina.

Pellegrini, L; Núñez, C. y Blazich, G. (2016). Aprender en la EDJA. Educación y participación política. Presentado en *Jornadas Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos*. Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

» (2016). Aprender en la EDJA. Educación y participación política. Presentado en *Jornadas Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos*.

Ruiz Muñoz, M. (2000). Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto. *Revista interamericana de educación de adultos*, Año 22, Núms. 1, 2 Y 3. Disponible en: [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx).

Sciortino, S. (2013). *Mujeres, madres y luchadoras: representaciones políticas de las mujeres originarias en los discursos identitarios*. Presentado en *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Organiza ICA, FFyL (UBA).

### 3. Una reflexión acerca de la diversidad cultural en la EDJA desde el Modelo de Intervinculación Paradigmática

Julio Cabrera  
jotase.edu@gmail.com

Pablo López  
pabl robertolopez30@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación

#### Resumen

En esta ponencia nos proponemos: a) analizar el modo en el que ciertos documentos oficiales (como el Marco General de Política Curricular 2007 y la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 del 2006) conciben a la *diversidad cultural*; b) reflexionar en torno a las posibilidades que ofrece esta concepción para dar cuenta de dicha diversidad en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; y c) presentar un marco teórico cuyo objetivo central es atender a la diversidad cultural de los sectores populares en las clases de Ciencias Naturales (el “MIP”, Modelo de Intervinculación Paradigmática; Maimone y Edelstein, 2004).

Este modelo propone poner en igualdad de estatus al conocimiento científico con los conocimientos producidos por los llamados “sectores populares”, como una estrategia para fomentar su inclusión en el ámbito educativo formal. En este sentido, el MIP podría contribuir a sostener la diversidad cultural en la EDJA a partir de las propias prácticas de enseñanza.

#### La diversidad cultural y los marcos normativos vigentes

Con el propósito de organizar nuestra propuesta de análisis, realizaremos una presentación de los conceptos centrales que hemos seleccionado para el presente trabajo.

Uno de ellos es, precisamente, el de *diversidad*. En torno a este concepto, existen dos nociones estrechamente relacionadas: la de *inclusión educativa* y la de *educación como derecho*. Ambos términos aparecen enunciados en los diversos marcos de las políticas educativas, en respuesta a las transformaciones

sociales y a las demandas formativas actuales. Dentro de esos marcos, podemos mencionar a la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 sancionada en el año 2006. En ella se destaca que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (artículo 2).

En la mencionada ley – dentro de los principios, derechos y garantías– se destaca que “la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad” (artículo 8). En este sentido, la educación concebida como un derecho pretende ampliar la base de la ciudadanía, ya que son el Estado y las instancias institucionales quienes deben convertirse en los garantes de dicho derecho.

Siguiendo estos principios, podríamos establecer una relación entre los aspectos mencionados en dicha ley y la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En el artículo 46 se la caracteriza como un formato educativo destinado a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente. A su vez, se propone ofrecer posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

En el artículo 48 se fijan los objetivos, entre los cuales podemos destacar el siguiente: “Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y 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”.

Este fragmento de la ley reconoce la necesidad de atender a diferentes aspectos particulares, en los cuales parece incluirse la diversidad cultural. Este concepto también puede rastrearse en el Marco General de Política Curricular (2007), cuando afirma:

*Hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con otros/as y a partir de múltiples experiencias y que en el interior de la institución educativa no encontramos “docentes” y “alumnos/as”, sino múltiples formas de ser docente y alumna/o. Unos/as y otros/as están marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales,*

*de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos.*

En este sentido, la diversidad cultural parece estar contemplando fundamentalmente el concepto de *etnia*. Sin embargo, este término conlleva algunos problemas a la hora de definir un grupo cultural particular. Teniendo en cuenta que un rasgo identificador de la etnia es la *lengua*, surgen algunas preguntas: ¿todo hablante del idioma castellano pertenece, entonces, a un mismo grupo cultural? ¿Somos una etnia? ¿Cuál?

En este sentido, está claro que el hecho de hablar un mismo idioma no borra las diferencias socioculturales de origen. A su vez, los documentos oficiales parecen conceptualizar la diversidad cultural a partir de múltiples y diversas identidades, constituidas individualmente en su “aquí y ahora”, es decir, desligadas de su devenir histórico, geográfico y sociocultural.

En particular, estas reflexiones son relevantes en el abordaje de la diversidad cultural en el aula centrada en un grupo social y cultural particular, históricamente invisibilizado: los llamados “sectores populares, constituidos por migrantes internos, cuyas raíces se remontan a diversos pueblos indígenas y africanos con sus diversos mestizajes” (Maimone, 2018). Según esta autora, en los sectores populares suele observarse que la ascendencia generacional no deriva de países europeos, sino que se encuentra anclada en ciertas raíces nativas de nuestra región.

En este sentido, la escuela debería poder reconocer esta diversidad cultural y ponerla en juego en las prácticas de enseñanza. Esto implica, entonces, desarrollar una concepción de la diversidad cultural que trascienda el “aquí y ahora” individual (*enfoque sincrónico*) al incorporar al análisis ciertos elementos de la historia identitaria del grupo sociocultural del que provienen los estudiantes (*enfoque diacrónico*). Es decir, es necesario cruzar ambos enfoques para poner en diálogo las diversidades del presente de los sujetos con la construcción sociohistórica de su propia identidad, como un modo de visibilizar y sostener esas particularidades culturales que se pretende reconocer.

## La diversidad cultural y el Modelo de Intervinculación Paradigmática

El Modelo de Intervinculación Paradigmática (MIP) supone una instancia de trabajo inicial con la población escolar en la que se realiza un *diagnóstico sociocultural ampliado*.

En esta etapa se recaban algunos datos, como por ejemplo el lugar de nacimiento de los estudiantes, el origen y empleo de sus padres, madres, abuelos/as, bisabuelos/as. Esta primera etapa permite conocer las raíces geográficas y socioculturales de los estudiantes, y ofrece elementos para una planificación de actividades en un marco intercultural.

En particular, el MIP inscribe “el concepto de *interculturalidad* en la problemática del conocimiento y la posición desigual de las diferentes formas del saber, determinadas culturalmente, en las sociedades latinoamericanas” (*ibidem*). Como sabemos, el conocimiento científico occidental goza de una gran valoración social y cuenta con un prestigio prácticamente indiscutible. Los efectos de poder del discurso científico organizado y formal tienden a reproducir la histórica negación y desvalorización de los diversos sistemas de conocimientos, un elemento propio de la cultura occidental.

Frente a lo planteado, este modelo didáctico toma la problemática asociada al aprendizaje de contenidos científicos escolares y genera estrategias de enseñanza, ya que asume la existencia de “un otro cultural que porta saberes generados y validados en otros sistemas de conocimiento diferentes a los de las ciencias”, los cuales no son tomados como válidos en la escuela. Esto lleva al “ocultamiento como estrategia de pertenencia social: ocultar lo que soy y me identifica, para lograr parecerme a lo que el modelo califica como verdadero y así lograr pertenecer al sistema (que de todas formas los excluye)” (*ibidem*).

Desde el MIP, el problema acerca del aprendizaje de contenidos científicos escolares no se interpreta en términos de dificultades cognitivas de los/as estudiantes ni del reconocimiento y problematización de sus ideas previas. Tampoco se asocia a los modos en los que se presenta dicho conocimiento a los/as estudiantes. En términos de Maimone y Edelstein (2004), “la hipótesis central sobre por qué los alumnos no aprenden ciencias afirma que la estrategia de ocultamiento de la propia cultura y el parecerse para pertenecer, generan una tensión afectivo-cognitiva que obstaculiza el aprendizaje”.

Estas autoras señalan que el ocultamiento es un proceso profundo, que abarca al menos a tres generaciones, y que la desvalorización de sus saberes es más profunda aún. Por eso, quien desee conocer los saberes de sus alumnos (y

generar el espacio para ponerlos en intervenculación con los saberes escolares) debe comenzar por desocultarlos.

Desde esta concepción, el MIP plantea la necesidad de desarrollar una *estrategia de desocultamiento e intervenculación paradigmática*, la cual “consiste en colocar en igualdad de estatus aquellos contenidos relevantes para la escuela y que provienen de las disciplinas científicas, con aquellos contenidos que son relevantes para el grupo sociocultural de referencia de los alumnos y que provienen del sistema de conocimiento generado y validado” en su propio contexto sociocultural (Maimone 2018). A partir de las estrategias mencionadas, este modelo propone elaborar e implementar secuencias didácticas a partir de los conocimientos y modalidades de resolución de problemas propios de las diferentes culturas interactuantes.

De este modo, el MIP pretende colocar en intervenculación los diferentes modos de interpretar el mundo natural que provienen de diversas cosmovisiones. Precisamente, en el marco de este modelo el docente debe tomar los saberes y conocimientos provenientes de los grupos socioculturales de referencia encontrados al realizar el *diagnóstico sociocultural ampliado* con sus estudiantes y ponerlos en igualdad de estatus con los conocimientos científicos escolares. En este sentido, se busca generar prácticas docentes que contribuyan, en términos de Maimone (2018) a una apertura en “las formas de ver, sentir, hacer y estar en el mundo; es decir, reconocer que no existe un solo camino lineal de desarrollo y que existen diversas estrategias de supervivencia de la especie humana”.

En una postura cercana, Estela Quintar y Hugo Zemelman (2005) – autores que se ubican dentro de la denominada pedagogía de la potencia y didáctica del sentido o didáctica no-parametral, y que se inscriben en una perspectiva de pensamiento histórico-crítico– presentan un enfoque centrado en ubicar a la formación de los sujetos desde la construcción del conocimiento histórico; es decir, partiendo de una lectura del presente e historizarlo incorporando una dimensión sustantiva de lo humano. Al reconocer esta dimensión cobra sentido la idea de *potencialidad*, que recuperan los autores, la cual nos conduce a diferentes maneras de pensar y de mirar al mundo y de construir conocimiento sobre él, tomando distancia del esquema de pensamiento moderno y eurocéntrico.

Considerando estas puntualizaciones, Quintar y Zemelman (2005) destacan “la reivindicación del ser humano en lo que tiene de específicamente

humano: ser autónomo respecto de sus propias determinaciones”. Asimismo, abogan por el desarrollo de experiencias que surjan en el marco de “un diálogo desde la dignidad y la autonomía con el poder y con el orden”, dado que “no se trata de someterse al discurso del orden, se trata de dialogar con él, de no dejarse atrapar por él, de trascenderlo, lo que supone conocerlo y enfrentarlo, no temerle, ni menos negarlo”.

En este sentido, el modelo que presentamos pretende reconocer y poner en juego en el aula los diversos modos de ver, sentir, hacer y estar en el mundo de los estudiantes de sectores populares. La inclusión de dichos modos en las propuestas de enseñanza tiene la intención de abonar a la construcción de prácticas docentes capaces de revalorizar los conocimientos producidos por los diversos grupos socioculturales de referencia, y de resignificar las diversas identidades culturales de aquellos/as que hoy transitan por la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como un modo avanzar en su trayectoria educativa formal.

Finalmente, acordando con los autores mencionados en este trabajo, consideramos indispensable que la escuela sea capaz de trascender su lógica homogeneizadora tradicional y de contribuir a sostener la diversidad cultural con sus propias prácticas de enseñanza.

### **Referencias bibliográficas.**

- Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. Recuperada de: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf).
- Marco general de Política curricular (2007). Niveles y Modalidades del sistema educativo. Dirección general de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Maimone, M. (2018). Los modelos de enseñanza en Ciencias naturales. Recuperado del Seminario de Posgrado “La Enseñanza de las Ciencias naturales y las TIC: debates y propuestas”, Universidad Nacional de Luján.
- Maimone, M.; Edelstein, P. (2004). Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Buenos Aires. La Crujía/Stella Ediciones.
- Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar por Jorge Rivas Díaz (2005). Recuperada de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>.

# Formación de Educadores para la EDJA – 10 trabajos

## 1. Formación de tutores virtuales desde el paradigma afectivo e inclusivo: el caso del plan “Vuelvo a Estudiar Virtual” de Santa Fe

Susana Copertari  
susycopertari@gmail.com

Carina Gerlero  
cgerlero.cg@gmail.com

Yanina Fantasía  
yfantasia@snatafe.gov.ar

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe

### Resumen

Esta contribución tiene como finalidad compartir una experiencia desarrollada en el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, innovadora, inédita y transformadora, que se viene desarrollando desde 2015 como una política pública del Estado santafesino: el plan Vuelvo a Estudiar y su línea estratégica Vuelvo Virtual (en adelante, VAEV). Se constituye como uno de los ejes fundamentales del gobierno provincial en materia de inclusión socioeducativa, en consonancia con el plan estratégico provincial Visión 2030 y desde su origen, a través del plan Vuelvo a Estudiar Territorial (vigente desde 2013), más los aportes del trabajo realizado territorialmente por el Gabinete Social.

El plan VAEV se inicia como un modo de garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos que por su situación de vulnerabilidad socioeducativa interrumpieron o no iniciaron su escolarización secundaria. Para ello se elabora una propuesta educativa mediada por las TIC, cuyo diseño curricular es modular, interdisciplinar y de cursado semipresencial.

En este marco, se pensó en la necesidad de formar a los docentes de la provincia de Santa Fe – de tradición disciplinaria– desde el paradigma popular latinoamericano y desde una mirada compleja, multidimensional, dialógica e interdisciplinaria.

La formación docente de tutores virtuales se implementa a través de Moodle, una plataforma educativa de la que dispone el Ministerio de Educación de Santa Fe, con dispositivos multimediales artesanales, desde una perspectiva compleja e interdisciplinaria. Se toman los aportes teóricos y metodológicos de la Tecnología Educativa, con el foco puesto en algunas cuestiones que consideramos interesantes del paradigma *affective learning* para trabajar en la virtualidad.

### **Palabras clave**

Plan Vuelvo a Estudiar Virtual – Formación docente – Paradigma *affective learning* – Interdisciplina – Tecnología Educativa.

### **Enfoque sociohistórico contextual**

El plan Vuelvo a Estudiar (en adelante, VAE) surgió en el año 2013 como iniciativa del Ministerio de Educación de Santa Fe. Pronto se constituyó como uno de los planes fundamentales del gobierno de la provincia al tomar como pilares básicos la calidad e inclusión socioeducativa, en consonancia con la línea estratégica “Calidad Social” del plan Visión 2030. Allí se define a la escuela pública como un “espacio de anclaje de las relaciones sociales y comunitarias, del diálogo y la participación, y como eje fortalecedor del tejido social” (PEP, 2012: p. 95) y, desde la política educativa, a la escuela como institución social.

La política educativa de la provincia de Santa Fe se sitúa dentro de la línea Calidad Social y se funda sobre tres ejes fundamentales, a saber:

Calidad educativa: entendida como la construcción colectiva de saberes socialmente relevantes, como la forma específica en que las generaciones adultas se hacen cargo de la transmisión a las nuevas generaciones no solo de un conjunto de saberes, sino también de una forma respetuosa, participativa y democrática de habitar y construir el mundo. En este sentido, en la medida en que se aspira a una educación de calidad vinculada a la construcción de calidad social – y por eso mismo, para todos– se habla de una calidad educativa indisolublemente ligada a la inclusión socioeducativa de todos los santafesinos.

La escuela como institución social: implica no solo aceptar que la escuela está siendo interpelada por problemáticas sociales que la atraviesan e impactan en su cotidianeidad, sino fundamentalmente pensarla en cada contexto

particular específico, en cada territorio, como parte de un entramado de instituciones sociales en el que se construyen redes para el abordaje de diversos problemas sociales, no porque sea su deber resolverlos, sino porque es su responsabilidad abordarlos.

**Inclusión socioeducativa:** como la construcción de la igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos a través de las distintas instancias educativas que posibilitan una inserción social profunda. Se sostiene en los valores de la solidaridad y la emancipación: solidaridad para dar lugar y atender a las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

Si consideramos que la Ley Nacional de Educación n.º 26.206 establece que la educación es un derecho de quien enseña y de quien aprende (art. 1), que el conocimiento es un bien público (art. 2), que la educación debe ser integral (art. 4), que el nivel secundario es obligatorio (art. 29), y que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) es la modalidad educativa destinada a garantizar dicha obligatoriedad a quienes no la hayan completado (art. 46), se abre el desafío de poder profundizar procesos educativos cada vez más democráticos e inclusivos que permitan contemplar las diferentes realidades socioculturales de los estudiantes.

Para garantizar las políticas de inclusión se han desarrollado tres líneas de acción en el marco del Plan VAE, que contemplan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso del nivel secundario:

**Vuelvo a Estudiar “Territorial”:** se realiza una búsqueda exhaustiva de adolescentes, jóvenes y adultos para acompañarlos en la vuelta a la escuela secundaria, a partir de la información suministrada anualmente por el Sistema de Gestión Académica Escolar (SIGAE), de información nominal.

**Vuelvo a Estudiar “Tiempo de Superación”:** a través de la firma de convenios con gremios y sindicatos, las organizaciones laborales posibilitan la concreción de esta línea que garantiza el derecho a la educación secundaria a sus trabajadores.

**Vuelvo a Estudiar “Virtual”:** se trata de una nueva propuesta educativa cuyo formato es semipresencial, contempla el uso de las TIC, con sentido pedagógico y encuentros presenciales. Por un lado, es preciso entender el nuevo formato de las propuestas educativas del plan VAEV, de estructura

modular e interdisciplinar de modalidad semipresencial: 1) Bachiller en Economía y Administración; 2) Bachiller en Agro y Ambiente, aprobadas por la Resolución Ministerial n.º 825/15, y 3) Bachiller en Educación Física, aprobada por Resolución Ministerial n.º 1256/17.

Los planes de estudios están conformados por doce módulos interdisciplinarios que se cursan en tres años de manera semipresencial, con un 89% de cursado virtual y no presencial (a través del uso de la plataforma educativa) y un 11% presencial (corresponde a tres encuentros presenciales por módulo), que se llevan a cabo en 57 sedes territoriales (escuelas, centros culturales, sedes de sindicatos, entre otros) distribuidas en toda la provincia. Para llevar a cabo la implementación del Plan VAEV se requiere de una formación docente específica, para lo cual el Ministerio de Educación de Santa Fe ha desarrollado hasta el momento cinco instancias (2014, 2015, 2016 y 2017, que ya han terminado, y la nueva formación del 2018, que al momento de la escritura de este trabajo se encuentra en curso).

En este trabajo realizaremos un recorrido por las distintas instancias de formación docente de tutores virtuales que se vienen implementando desde 2014. Cabe aclarar que el VAET también posee una línea de formación docente para Referentes Institucionales y Educadores para educación socioinclusiva desde el año 2014, aunque no será desarrollada aquí para no exceder los límites de esta presentación. Estas formaciones se implementan a través de la plataforma educativa Moodle, de la que dispone el Ministerio de Educación la provincia de Santa Fe, con dispositivos multimediales artesanales y desde una perspectiva interdisciplinar, tomando los aportes del campo de la Tecnología Educativa y del paradigma *affective learning*.

### **Enfoque teórico, conceptual y metodológico: innovaciones y nuevos formatos para la formación de docentes como tutores virtuales**

La educación del siglo XXI requiere de la participación e intervención de distintos actores e instituciones socioeducativas que puedan dar respuesta a una realidad compleja de manera interdisciplinaria, dialógica y multidimensional.

Al decir de Bertha Orozco (2014): “(...) la intención es problematizar nuestras vivencias educativas y producirlas en otro tipo de saber que vaya mucho más allá de la vivencia, para constituir la en un tipo de producción de conocimiento específico, pedagógicamente útil. La práctica (...) tiene que ver con una práctica de reflexión, reconstruida, comprendida, interpretada, y es a

partir de ello que podemos encontrar algunos criterios de intervención sobre esas prácticas”.

Con este marco, y atendiendo a los lineamientos de las Resoluciones CFE n.º 32/07 y n.º 118/10, el Plan VAEV se concibe dentro de la Educación a Distancia (EaD), definida como una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades educativas (LEN 26.206, art. 104), como una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa (art. 105).

Surge como una opción más, no *en vez de* sino *además de* (Litwin, 2000; Copertari, 2010). Con una mayor carga horaria de carácter virtual y no presencial, organizada y sistematizada para la totalidad de los espacios curriculares de manera modular e interdisciplinaria, rápidamente se constituyó como una trayectoria educativa alternativa, que amplía el horizonte de posibilidades para aquellos jóvenes y adultos que no han podido asistir a las opciones convencionales y presenciales, ya sea por problemas laborales, de salud, por maternidad temprana, discapacidad, entre tantas otras razones posibles.

Los estudiantes cursan los módulos interdisciplinarios mediados por las TIC a través de la plataforma del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (el entorno educativo virtual utilizado es la aplicación Moodle en su versión 2.4.7+): acceden a foros, debates *online*, videoconferencias, se interrelacionan de manera virtual con el resto de sus compañeros. Cabe destacar que tanto los módulos como los materiales digitales multimedia artesanales y curriculares son elaborados por los docentes tutores, que al mismo tiempo son contenidistas.

En el plan VAEV los estudiantes no acreditan materias, sino que presentan proyectos sociocomunitarios de acción, que como tales son el dispositivo integrador de evaluación, la columna vertebral de toda la propuesta del plan VAEV. Propician la articulación de actividades y acciones, son el motor que tracciona el abordaje interdisciplinar de la problemática que se trabaja en cada módulo y que, por lo tanto, posibilita atender la trayectoria real de cada estudiante.

Conforme a ello, se diseñaron las instancias de formación docente a partir de la pedagogía crítica liberadora de Paulo Freire, donde la práctica fundamenta a la teoría; se reflexiona, se planifica, y se retorna a la práctica con

propuestas retroalimentadas; y así se repite el ciclo reflexivo promoviendo la creación de un nuevo conocimiento. Se parte de una perspectiva disciplinar hacia la construcción de una dialógica interdisciplinar, a través de la negociación de significados para transformar la realidad y la subjetividad de quienes participan de ese proceso.

Desde esta concepción, se entiende a la formación docente como una práctica social educativa en la que el contexto de formación (teórico-práctico) guarda vinculación con el contexto en el que se desempeñará quien se está formando, tanto para docentes como estudiantes. Solo se aprende conceptualmente a través de la práctica reflexiva, entonces es reflexión sobre lo que se hace (Freire, 1997, en Vogliotti y Macchiarolla, 1998).

Por eso mismo, los docentes tutores que se desempeñan en el Plan VAEV participan previamente de una formación específica en el paradigma del docente-tutor afectivo e inclusivo, con el propósito acompañar a los estudiantes hacia la apropiación de los núcleos interdisciplinarios de contenidos (NIC)<sup>47</sup> para transformarlos en saberes socialmente significativos, a la hora elaborar y desarrollar los proyectos de acción sociocomunitarios, negociando significados relevantes mediante un proceso de acción-reflexión-acción (praxis interdisciplinaria y emancipadora).

El desafío en la formación docente está vinculado, en primer lugar, al entendimiento del abordaje de la interdisciplinariedad en el VAEV, ya que implica una predisposición de parte de los docentes-tutores para poner en diálogo permanente a las disciplinas. Allí entra en juego la *expertise* de cada uno, partiendo de los Saberes Educativos de la Experiencia (SEE) que cada estudiante trae consigo, producto de sus vivencias y de su trayectoria de vida personal y colectiva (Copertari, 2016).

En segundo lugar, implica considerar al estudiante de la EPJA en tanto sujeto histórico, capaz de ser protagonista de su proceso de aprendizaje y adquirir un lugar activo y de mayor autonomía en el proceso (RM 825/15), sin dejar de lado las situaciones de vulnerabilidad que lo atraviesan y por las cuales no se ha podido garantizar su derecho a la educación. En ese sentido, “se piensa al estudiante de EPJA y a quienes acompañan su recorrido en un

---

<sup>47</sup> Se entiende por NIC “a los saberes a ser enseñados desde una perspectiva interdisciplinar, configurados desde disciplinas escolares como Historia, Ética, Economía, Geografía, Filosofía, Física, Matemática, Química, Biología, Psicología, Ciencias Políticas” (Carlachiani, 2016: pp. 26-27).

espacio horizontal y participativo, donde los saberes sociales y culturales encuentran un lugar y se resignifican” (RM 825/15).

Por último, es importante señalar que el Plan Vuelvo a Estudiar en sus tres líneas, en tanto política pública santafesina, se constituye en el marco de las innovaciones educativas como un “(...) modo distinto de organizar las prácticas, de recrear y crear paradigmas, teorías, epistemologías, lenguajes, metodologías, tecnologías, estrategias pedagógicas y didácticas y prácticas profesionales, considerando espacios institucionales, organizacionales, comunitarios y locales, donde se despliegan distintas formas de pensar el enseñar y el aprender desde un pensamiento complejo, crítico, dialógico, interdisciplinario, reflexivo, histórico y social” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2018).

### **Las instancias de formación de docentes-tutores virtuales**

Las formaciones docentes desarrolladas están atravesadas por conceptos nodales tales como la complejidad, la interdisciplinariedad, la pedagogía liberadora, y por la concepción de la educación dialógica, la valoración de los saberes socialmente significativos y los saberes educativos de la experiencia.

La primera instancia de formación docente se realizó en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, la Universidad de Granada (España), la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Tecnológica Nacional (ambas de Argentina). Se denominó a aquel programa de formación como “Tutores virtuales, humanizadores, afectivos e inclusivos” (RM n.º 1674/14) y se dictó desde octubre de 2014 a mayo de 2015, con una carga horaria de 240 horas reloj.

La segunda instancia de formación se denominó “Curso de formación del docente-tutor virtual para una educación socioinclusiva” (RM n.º 2091/15), con una carga horaria de 180 horas reloj. Todas las formaciones se implementaron con la modalidad semipresencial: los docentes se forman en la misma lógica con la que *a posteriori* deberán desempeñarse en el aula virtual.

Y la tercera, denominada “La formación del tutor virtual afectivo e inclusivo del plan Vuelvo a Estudiar Virtual” (RM n.º 0673/17) tuvo un alcance a nivel latinoamericano, con la participación de docentes peruanos, guatemaltecos, uruguayos y chilenos, inspirados por la necesidad de implementar el plan en sus propios países. Estas dos últimas instancias, más la

formación 2018 en curso, han sido desarrolladas, implementadas y dictadas en su totalidad por el equipo de gestión del plan VAEV.

En dichas formaciones, los docentes-tutores recorren en un módulo inicial los lineamientos de la política educativa de la provincia y dimensionan las implicancias del plan VAEV (cómo se genera, cuál es el contexto de desarrollo, cuáles son sus objetivos y cómo se vincula con otras prácticas y políticas educativas de la provincia de Santa Fe).

Los docentes en formación también recorren un módulo vinculado a los fundamentos de la acción tutorial docente en la modalidad de educación semipresencial, y estudian la inserción de la EaD y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para garantizar el efectivo cumplimiento de la educación secundaria obligatoria de los jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe, en el marco de las perspectivas del respeto a las diferencias.

Luego se analizan los lineamientos centrales del abordaje del diseño y creación de recursos didácticos, desde la interdisciplinariedad y la mirada afectiva y humanista que promueve el proyecto, para que estos sean los pilares a la hora de generar materiales en forma artesanal.

En el último trayecto de la formación se apunta al reconocimiento de los propósitos de la evaluación en términos de valoración continua y permanente, que contribuyan, al decir de Edith Litwin (1997), “a iluminar aquellos aspectos que se desconocen”. Esta instancia de la formación es muy importante ya que implica que los docentes puedan reconocer que la evaluación es parte integrante de los proyectos, y no algo añadido al final de los mismos a modo de complemento y por una exigencia del propio sistema educativo que requiere acreditaciones.

## **Reflexiones finales**

El plan VAEV promueve una propuesta pedagógica y didáctica alternativa, anclada en un nuevo formato educativo innovador y original, que requiere estos mismos sentidos que la cultura digital permea en la formación de los docentes-tutores virtuales con nuevos formatos y posibles “nuevas presencialidades”. Este plan, entonces, articula una propuesta curricular novedosa con un diseño curricular modular e interdisciplinario.

Los constantes avances tecnológicos y comunicacionales, y las innovaciones educativas que se vienen desarrollando en este tercer milenio, nos llevan a pensar en una educación cada vez más inclusiva, participativa, solidaria, de

calidad e innovadora. Promueve aprendizajes relevantes, contempla una mayor flexibilidad de tiempos y espacios escolares que a la vez que protege a las trayectorias pedagógicas, acompañadas de recursos tecnológicos y materiales artesanales curriculares y multimediales. Además, esta opción semipresencial permite a los sujetos pedagógicos que enseñan y aprenden apropiarse no solo de los saberes socialmente significativos, sino que también propicia espacios de inclusión para los estudiantes en esta vertiginosa y agitada era de la cultura digital.

Desde esta mirada, el diseño, el trabajo de los sujetos intervinientes, la perspectiva metodológica, la evaluación y el trabajo de producción de los estudiantes mediante proyectos sociocomunitarios, hacen del Plan VAEV en sí mismo una propuesta que invita a la innovación y a la transformación emancipadora, tanto de docentes como de estudiantes.

## Bibliografía

Bonfatti, A. (2012). *Plan Estratégico Provincial. Visión 2030*. Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe. (Versión digital).

Carlachiani, C. (2016). Los núcleos interdisciplinarios de contenidos y el acontecimiento. En Morelli, S. (coord.), *Núcleos interdisciplinarios de contenidos. La educación en acontecimientos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Copertari, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.

» (2016). *Desde qué lugar entendemos la interdisciplinariedad en el Diseño del Plan Vuelvo Virtual*. Documento de Circulación Interna. Plan Vuelvo a Estudiar – Vuelvo Virtual.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. En Dossier *Transdisciplinariedad y pensamiento complejo: encuentros y desencuentros*. Disponible en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632005000300001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632005000300001).

» (2007). La interdisciplina en la docencia. *Polis. Revista Latinoamericana*. Disponible en: <https://journals.openedition.org/polis/4586>.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

» (2000). *La Educación a Distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). *Fundamentos del Programa Escuela Abierta*.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vogliotti, A. M. y Macchiarola, V. (1998). Una propuesta de formación docente desde la pedagogía de la autonomía. Presentado en *Congreso Internacional de Educación: Paulo Freire, ética, utopía e educação*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro de Ciencias Humanas en São Leopoldo, Brasil. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art9.htm>. Fecha de consulta: 23 de septiembre de 2018.

#### Conferencias:

Orozco, B. (2014). *Investigación, problematización y producción de conocimiento específico*. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.

#### Normativa:

Ley de Educación Nacional n.º 26206/06

Resolución Ministerial n.º 825/15

Resolución Ministerial n.º 1256/17

Resolución N.º 32/07. CFE.

Resolución N.º 118/10 y anexos. CFE.

## 2. Formación y prácticas docentes desde el contexto universitario, orientadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la zona sur del conurbano bonaerense

Clarisa del Huelto Marzioni

clarisa.marzioni@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes – Adultos 2000

Este trabajo presenta una selección sobre los avances y reflexiones de la investigación “Desafíos educativos y comunicacionales para la inclusión social, cultural y digital”<sup>48</sup>, en torno a las prácticas de estudiantes de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). En esta ocasión, el trabajo se centra en la materia Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) y las prácticas docentes que los y las estudiantes realizan en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

*La educación de adultos es la práctica educativa que más evidencia lo político; preocuparse y ocuparse de ella implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población.*

Justa Ezpeleta (1997)

En sintonía con las políticas educativas de corte social implementadas durante los primeros quince años del nuevo milenio, que delinearon normativas y documentos que impulsaron acciones tendientes a equilibrar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en contextos de desigualdad económica, social y cultural, la Universidad Nacional de Quilmes revisó los enfoques teóricos y metodológicos que se han propuesto desde el marco de las políticas educativas dirigidas al sistema formador argentino<sup>49</sup> y a

---

<sup>48</sup> Esta presentación se inscribe en el programa de investigación “Tecnologías digitales, educación y comunicación: perspectivas discursivas, sociales y culturales”, que a su vez es parte del proyecto de investigación “Desafíos educativos y comunicacionales para la inclusión social, cultural y digital”. Y, también así, en el proyecto de investigación y transferencia en áreas de vacancia “Jóvenes, trayectorias y transiciones en la escuela secundaria: expectativas y formación para el ingreso al trabajo y a la educación superior”, Secretaría de Investigación, Universidad Nacional de Quilmes.

<sup>49</sup> Respecto a la formación docente: la Resolución CFE n.º 24/07, que propone la definición de Lineamientos Curriculares, fundamentalmente centrados en la Formación Docente Inicial; el Plan Nacional de Formación Docente n.º 167/12 CFE, que expresa las políticas desarrolladas en materia curricular para el sistema formador docente; y el Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario (elaborado entre la Secretaría de Políticas Universitarias y el Instituto Nacional de

educación en general desde las últimas leyes<sup>50</sup> sancionadas, e incorporó también en las carreras de docente de grado la necesidad de atender a la diversidad social y cultural de jóvenes y adultos. Asimismo, las transformaciones educativas de la década pasada son una expresión del poder instituyente que han tenido otros espacios educativos y formativos vinculados a la educación de jóvenes y adultos, a saber: el impulso de los equipos de investigación de las universidades de gestión pública estatal de la Argentina y países del Mercosur, Latinoamérica y el Caribe, que llevaron la temática EPJA a las agendas y los debates sobre la política de formación en el ámbito de la educación superior. En nuestro país, este reposicionamiento de la temática EPJA es un avance respecto a las décadas anteriores, sobre todo en lo referido al lugar que le otorgaba la anterior Ley Federal de Educación n.º 21.195 del año 1993.

Institucionalmente, la creación del Bachillerato de Adultos (2011), la Escuela Secundaria Técnica (2014), el Programa de Educación Popular y Formación Laboral (2010) y el Programa Construyendo Redes Emprendedoras en Economía Social (2011) – entre otros programas y proyectos de la UNQ dirigidos a la población joven y adulta– son acontecimientos de vital relevancia para la comunidad de la zona sur del conurbano bonaerense, en tanto hacen efectiva la democratización y la ampliación de derechos educativos de acceso a la educación a sectores populares. Estos escenarios de prácticas y producción de saberes pedagógicos que fueron construyendo esas instancias, sumados a la modificación de los planes de estudio de las carreras de profesorado de los años 2013/2014, propiciaron la incorporación de la enseñanza de la EDJA en las propuestas curriculares de la formación de docentes de grado.

Los planes de estudios de las carreras de profesorado, tales como profesorados de Educación, de Ciencias Sociales y de Comunicación Social – que habilitan para la docencia en los niveles secundario y superior–, postulan recorridos curriculares flexibles y se organizan en ciclos de formación compuestos por un núcleo de cursos obligatorios y otro de cursos que son a elección de las y los estudiantes. El grupo de materias electivas del

---

Formación Docente).

50 Ley de Financiamiento Educativo n.º 26.075/05; Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06; Ley de Protección integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes n.º 26.061/05; Ley de Educación Técnico Profesional n.º 26.58/05; Ley de Educación Sexual Integral n.º 26.150/06; Ley de Educación en Contexto de Encierro n.º 26.695/11; entre otras.

tramo superior de la carrera de formación docente se divide, a su vez, en cursos de Formación Específica y cursos de Formación para la Intervención. Dentro de esta última clasificación (que implica la concreción de prácticas por parte de las y los estudiantes) se ubica la materia Educación de Jóvenes y Adultos, que se abordará en este escrito.

Los planes de estudios de los profesorados (2015) definen a la práctica: “La dimensión práctica de la propuesta curricular no se limita al espacio específico de la práctica de la enseñanza y la residencia docente, sino que está comprendida en los distintos trayectos de intervención educativa que se definen al interior del plan, específicamente a través de los distintos espacios de taller y de las experiencias propiciadas en la didáctica específica. Esto permite articular, también, a los espacios de reflexividad, construcción y problematización en los distintos ámbitos y estrategias de intervención profesional”.

Se recupera este fragmento de los planes de estudios, dado que enfatiza la dimensión de la práctica en diversos espacios curriculares y pronuncia sus distintas configuraciones apropiadas al contexto, y la necesaria dinámica entre lo práctico y teórico en la formación docente inicial.

La materia Educación de Jóvenes y Adultos se desprende del área Educación del Departamento de Ciencias Sociales; se organiza en modalidad presencial, dos veces por semana, lo que conforma un total de 36 encuentros sumados a la práctica de intervención que acompaña la cursada. La asignatura se incorporó a la oferta académica de los profesorados y de la Licenciatura en Educación en el año 2015, cuando tomó el mismo estatus que otras dentro de su clasificación, esto es, materia de formación para la intervención.

La asignatura se postula como un espacio de formación que intenta atender parte del área de vacancia en la formación docente inicial de la universidad. Al tiempo que deja trazado el posicionamiento que consigue la modalidad EPJA posterior a las políticas educativas democratizadoras en la formación docente inicial. A partir de, por un lado, reconocer al nuevo escenario actual<sup>51</sup> de mutación de los parámetros tradicionales – dicho esto en sentido amplio– que oficiaron como referencias en las vidas de los sujetos durante gran parte del siglo veinte, y considerar a los contextos de las

---

<sup>51</sup> Es oportuno mencionar que en los últimos tres años y medio las políticas de gestión pública en el país parecen señalar un nuevo cambio de época, que pasado unos años ameritará un nuevo análisis, sobre todo en su impacto en la EPJA.

comunidades educativas, así como a la pluralidad de culturas y experiencias, para diseñar procesos particulares de enseñanza y de esta forma asegurar el cumplimiento pleno de los derechos de las y los estudiantes (Pérez, 2017: p. 245.) Y, por otro lado, al poner en valor al lugar que se le dio a la EPJA en las agendas de las políticas públicas gubernamentales<sup>52</sup>, de instituciones académicas y de agencias multilaterales.

Siguiendo este sentido, la asignatura plantea como algunos de sus propósitos fundamentales que las y los estudiantes identifiquen las tensiones y las problemáticas contemporáneas que están presentes en el campo de la EPJA en Argentina y América Latina; que conozcan las distintas propuestas de formación para construir criterios pedagógicos, didácticos, epistemológicos y metodológicos, teniendo en cuenta los contextos sociopolíticos para la elaboración, análisis y evaluación de las propuestas educativas para el escenario actual; asimismo, que reconozcan y comprendan el campo profesional de incumbencias en la EPJA.

La puesta en valor de la temática EPJA y la consecuente variedad de programas e iniciativas, así como el conjunto de nuevas normativas<sup>53</sup> y políticas específicas que orientan a desarrollar propuestas socioeducativas en esta modalidad, son todas ellas dimensiones que interpelan y participan de la definición teórica, metodológica y didáctica de la materia<sup>54</sup> Educación de Jóvenes y Adultos, en el marco de las carreras de profesorado de la UNQ.

El diseño de la materia, en consonancia con los procesos ya señalados, está orientado al conocimiento de las propuestas pedagógicas contemporáneas que incorporan con mayor énfasis las condiciones de vida, las trayectorias sociales, culturales, educativas y políticas de las personas jóvenes y adultas, fundamentalmente de sectores populares. De esta forma, las prácticas consisten en acercamientos a espacios enmarcados en la EPJA, la planificación y la puesta en marcha de observaciones, entrevistas a actores de estos espacios, el conocimiento de las normativas y documentos del orden

---

<sup>52</sup> Particularmente en nuestro país, que con la sanción de la ley de Educación Nacional n.º 26.206/06 avanzó en nombrar a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una modalidad del Sistema Educativo Nacional.

<sup>53</sup> Resolución CFE n.º 118/10, anexos I y II; Resolución n.º 254/15, anexo I; Resolución del Ministerio de Educación de la Nación n.º 1535/15, que incorpora a las universidades en el desarrollo de las propuestas curriculares destinadas a la EDJA; entre otras normativas y documentos dirigidos a la modalidad EPJA.

<sup>54</sup> De la lectura del programa y propuestas de la materia EDJA sobresalen las perspectivas teóricas enmarcadas en el enfoque situacional, la etnografía escolar, la teoría sociológica, la educación popular, la teoría crítica.

nacional y jurisdiccional, la sistematización de lo vivenciado a partir de categorías analíticas provistas por el marco teórico de la materia, etc. Y en los casos donde los y las estudiantes son además parte de la propuesta seleccionada para la práctica, se requiere de la elaboración completa de una propuesta de intervención orientada a dar respuesta a problemáticas emergentes. Es decir, se trata de una intervención que conlleva una acción intersubjetiva basada en situaciones y relaciones concretas, centrada en la cotidianidad de los sujetos participantes; en interrogarse, visibilizar y poner en discusión las problemáticas y los procesos en sus contextos de producción, con una mirada tendiente a transformar una posición de la realidad, generando así un nuevo conocimiento.

Para realizar las prácticas de intervención pedagógica, la asignatura se articula con diversos espacios dirigidos a personas jóvenes y adultas – en su mayoría– para que inicien y/o completen la educación obligatoria. De esta manera, las prácticas se realizan en centros de alfabetización<sup>55</sup>, programas de terminalidad de estudios primarios y secundarios, instituciones de nivel primario y secundario para jóvenes y adultos, e incluso se generan prácticas dentro de la propia universidad<sup>56</sup>, donde los espacios más frecuentes para las prácticas se desprenden de los proyectos y programas de la Secretaría de Extensión (Diploma en Educación Popular; Diploma en Economía Social y Solidaria; Diploma de Operador Socioeducativo en Economía Social y Solidaria; Diploma de Prevención y Abordaje de la Violencia Contra las Mujeres; Proyecto “No me callo nada”, sobre la detección, el abordaje y la prevención de la violencia contra las mujeres en ámbitos educativos) y de la Secretaría Académica (Programa de Educación de Adultos Preuniversitarios; Programa Institucional de Formación Preuniversitaria).

Así, analizadas algunas propuestas que se inscriben dentro del sistema educativo y otras experiencias que actúan en los bordes de la institucionalidad del sistema, se observa que el nivel secundario de la modalidad EPJA<sup>57</sup> es uno de los más elegidos y visitados por las y los

---

<sup>55</sup> Se destaca como centro de práctica, dentro de esta especificidad, a la campaña de alfabetización dirigida a personas jóvenes y adultas “Enseñar es Aprender, Aprender es Enseñar” del partido de Berazategui (2017-2019), que interactúa con el Diploma de Educación Popular de la UNQ.

<sup>56</sup> Cabe mencionar que los diversos programas y proyectos de la UNQ donde se realizan las prácticas tienen, además, pertenencia a distintas unidades académicas (que a los fines de esta presentación no se particularizan).

<sup>57</sup> El desarrollo histórico del nivel en la modalidad ha sido, y es, tema de debate y objeto de estudio de vastos autoras/es. Para analizar esta temática, ver los trabajos de Canevari

estudiantes para realizar sus prácticas. Una de las hipótesis es que se posiciona entre los lugares de atractivo y de relevancia entre los cursantes porque lo proyectan como un posible espacio para el futuro trabajo docente; otra, insoslayable en el análisis, es la creación de diversas propuestas para el segmento a partir de la LEN, que constituyen alternativas en varios sentidos en relación a los formatos institucionales más extendidos para el nivel secundario de la modalidad, cuestión esta que despierta una particular curiosidad e interesa explorar a las y los estudiantes en sus prácticas.

Simultáneamente al conocimiento de las distintas experiencias, emergen ciertas temáticas sobre la modalidad que no están exentas de las tensiones y problemáticas que carga históricamente el campo de la EPJA. Entre ellas encontramos, y solo por nombrar algunas: formación de los y las docentes que trabajan en la EDJA; condiciones ambientales de los lugares donde funcionan las propuestas pedagógicas de la modalidad; condiciones de contratación de las y los docentes a cargo de las propuestas; programas con baja inscripción institucional; proyectos de corte limitado en cuanto a la permanencia de tiempos; magro presupuesto; políticas focalizadas para el segmento poblacional de jóvenes y adultos; ausencia de coordinación de políticas intersectoriales que apunten a un abordaje integral del sujeto de la EDJA.

Por otra parte, a partir de lo relevado en el curso de la investigación anteriormente mencionada, y luego de tres períodos de funcionamiento de la materia EDJA con sus prácticas en diferentes espacios, tanto del ámbito formal como no formal, y en concordancia con diversos estudios<sup>58</sup> que investigaron sobre el nivel secundario en la modalidad EPJA, es que resulta una mayor gama de definiciones de estos espacios tanto desde lo organizacional como de lo pedagógico, con un denominador en común: tender a crear mejores condiciones de posibilidad para les sujetos destinatarios. Se trata de experiencias con distintas propuestas de cursado, algunas reconocidas y estructuradas dentro del sistema educativo y otras que están fuera de esa órbita; además de combinarse cada una de esas definiciones con las características propias que le imprimen los espacios donde se desarrollan las actividades: comedores, juegotecas, escuelas, centros

---

(2008); Carnevari y Yagüe (2014); Brusilovsky y Cabrera (2005); Michi (2012); Rodríguez (2009); Di Pierro (2008); Sirvent (2008); Iovanovich (2004); Tello (2006); Paredes y Pachulu (2005).

<sup>58</sup> Tal como se anticipa en la nota al pie anterior, junto a otras producciones tales como Lineras, Blazich y González Foutel (2007).

de salud, empresas, clubes; y los que los generan: sindicatos, ONG, fundaciones.

Con todo el corpus teórico – ahora en relación a las prácticas en todo el universo EPJA del conurbano bonaerense– se observa que las y los estudiantes consiguen aproximaciones a diferentes cuestiones, tales como: las definiciones de los espacios EPJA según los contextos situacionales; a las condiciones de trabajo de los y las docentes de la EPJA; a las características provisorias de los sujetos participantes de los espacios EPJA en relación a los diferentes entramados socioeducativos territoriales; al reconocimiento de algunas particularidades de las relaciones entre los y las participantes del espacio; a la relación entre los enfoques de educación de adultos y la situación histórica en la que se originan los proyectos; al análisis del vínculo entre las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales y las orientaciones de las propuestas pedagógicas dirigidas al segmento poblacional de la EPJA; entre otras. Fundamentalmente, se comprende que la propuesta de práctica para la intervención resulta potente en tanto que aporta – en conjunto con las conceptualizaciones del marco teórico de la materia– reflexiones sobre las diversas dimensiones de la formación docente. Asimismo, en el transcurso de las prácticas, las y los estudiantes vivencian que en esta modalidad acontecen vinculaciones entre las experiencias populares y la puesta en marcha de las políticas educativas para sectores sociales a veces iguales, a veces con características o problemáticas parecidas; no siempre desde discursos y estrategias afines.

A partir de la instancia de la práctica en los diversos espacios EPJA, también surge el enunciado provocador que postula la tensión entre los saberes teóricos del trayecto de formación y lo que las y los estudiantes observan y sistematizan de las prácticas preprofesionales.

**¿Qué relación existe entre la propuesta de la práctica docente y la complejidad de las experiencias de prácticas pedagógicas, en la educación permanente de la zona sur del conurbano bonaerense?**

Desde la perspectiva de la propuesta de trabajo para la intervención<sup>59</sup> que postula la materia EDJA, la misma puesta en funcionamiento del dispositivo de trabajo de campo – práctica docente para la intervención– se constituye en un objetivo específico para comprender los entramados socioeducativos

---

<sup>59</sup> Tal como se describe en el apartado anterior.

territoriales. El análisis, la problematización y la sistematización de todo lo que conforma una práctica en sí misma (cuyo logro esperado es la mejor comprensión de las actividades de producción de prácticas y saberes vinculados a las problemáticas de la EPJA), son todas operaciones que abren la posibilidad de diseñar y planificar con mayor comprensión las intervenciones futuras. Así, en este sentido, la práctica es comprendida más allá de unas definiciones que intentan atomizar los componentes teóricos, por un lado, y lo práctico por otro, sino que es entendida en los términos en que Alliaud (2010)<sup>60</sup> retomando a Sennet (2009) menciona como la práctica que debe estar más allá de la mecánica de la acción y más centrada en la imaginación.

Comprendiendo que al poner en común las reflexiones y las infinitas multiplicidades que son provocadas en un encuentro educativo, como en cualquier encuentro (Cerletti, 2016: p. 185), al investigar sobre las anotaciones acerca de – lo que tienen de específico– los procesos que llevan adelante, las y los estudiantes se apropian de criterios pedagógicos para los análisis situados, a la vez que se apropian de herramientas para problematizar esa realidad (Marzioni & Santos Souza, 2017).

En concordancia con las perspectivas teóricas sobre este concepto – y fundamentalmente con los aportes de Shulman (1987), Jackson (2002) y Tardif (2004)– de los informes finales y sus narrativas se comprende que la práctica, en los términos ya definidos, constituye un acercamiento a escenarios reales a partir de los cuales las y los estudiantes tienen una oportunidad para poner en juego los saberes, en permanente una reflexión promovida por la mirada crítica sobre *el saber hacer*. Ese saber específico se aprende mediante formas de transmisión también específicas, que no es práctica sin más (Alliaud, 2010).

En otras palabras, y tal como se viene sosteniendo en otras producciones del mismo equipo de investigación, los intercambios y articulaciones con otras instituciones que propone el espacio de la materia, y también los que genera por fuera de ella, se convierten en verdaderos textos de su práctica que contribuyen a identificar la profesión docente, al tiempo que intenta reducir la incertidumbre propia de las primeras experiencias en la docencia (Marzioni y Santos Souza, 2017).

---

<sup>60</sup> “De allí la importancia de utilizar en el proceso de formación herramientas imperfectas que estimulen la imaginación de quienes se están formando” (p. 154).

Puntualmente, en este recorte se identifican prácticas pedagógicas alternativas en clave de EPJA, tendientes a profundizar una praxis basada en los ejes de los derechos y lo diverso, afianzando así los puentes entre la vida académica, los organismos públicos, otros actores sociales y el sistema docente.

Reconocer la trama de pertenencia institucional en la cual se emplaza la experiencia educativa, las emociones, afectividades, afinidades y sentimientos, expresados en relaciones amistosas y amorosas compartidas por los grupos tanto intra como intergeneracionalmente. Asimismo, identificar los supuestos epistemológicos, sociopolíticos, pedagógicos y didácticos que sustentan las diversas experiencias actuales en este campo. Todo este recorrido permite comprender que concretar las prácticas docentes en espacios que tienen en cuenta los procesos, los contextos desiguales y diferentes, las perspectivas de los actores y las actrices, asumiendo una lectura crítica de los supuestos y el accionar docente, cobra un poder formativo para las y los estudiantes. En esos acercamientos, aunque de baja inmersión, las y los estudiantes consiguen “construir ciertos marcos locales de certidumbre en las prácticas sociales tan diversas y complejas” (Pérez, 2017: p. 241), identificar y distinguir rasgos propios de la EPJA respecto de otras modalidades y prácticas que suelen identificarse con ella.

### **A modo de reflexión**

Del análisis del corpus teórico conceptual del proyecto de investigación, citado al comienzo, se retoman algunas ideas:

En el plano de los niveles de significación atribuidos a las materias para la intervención por parte de las y los estudiantes de las carreras de profesorado, se observa un particular interés en las propuestas de prácticas llevadas adelante en las diversas entidades, dado que les permite delinear los alcances e incumbencias que harán específica la intervención pedagógica futura – en esta oportunidad en clave de EPJA– , consiguiendo así ciertos marcos de certidumbre. La diversidad de los espacios de la EPJA que recorren se torna de especial relevancia en la construcción del rol profesional docente y sus diversas dimensiones.

En estrecha relación con el objetivo de este trabajo, que se propuso orientar la mirada hacia la problematización de la formación de las prácticas docentes universitarias, el conocimiento de los componentes de las

propuestas de las materias para la intervención – como lo es la materia EDJA– resulta relevante a la hora de articular las mismas con el marco teórico del proyecto de investigación<sup>61</sup> del cual se desprende esta presentación, a su vez potenciada por la investigación participativa<sup>62</sup> que supone. Desde esta perspectiva, también se comprende que dichos análisis se irán moviendo al ritmo de los nuevos interrogantes, productos de un proceso dialéctico que las y los integrantes del equipo de investigación en curso, en la dinámica de la elaboración de los datos, irán formulando.

Por último, la cita de Ezpeleta que abre el artículo pone en evidencia la perspectiva político-teórica desde la cual se elabora el escrito y de ciertas preocupaciones que aún están pendientes en el campo de la EPJA.

## Bibliografía

Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, N.º 1, Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en: [https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/11](https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11).

Cerletti, A. (2016). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.

Ezpeleta, J. (1997). Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos. Ponencia presentada en el *II Seminario Taller sobre Educación de Adultos*. La Cumbre, Argentina.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Marzioni, C. del H. y Santos Souza, A. (2018). Una reflexión acerca de las propuestas de formación para las prácticas docentes de los estudiantes del Profesorado de Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. En Gergich, M. y Imperatore A. (comp.), *Innovaciones didácticas en contexto*. Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.

---

<sup>61</sup> Esta ponencia es continuidad del trabajo de indagación sobre las propuestas de materias para intervención de las carreras de los Profesorado de la UNQ que tiene como uno de los objetivos a corto plazo identificar y describir las diversas propuestas de prácticas preprofesionales a partir del análisis del corpus teórico de las propuestas docentes.

<sup>62</sup> La propia experiencia como docente en el campo de la EPJA y como investigadora en una universidad pública de gestión estatal.

Pérez, E. M. (2017). *Lo contemporáneo y las formas educativas: un marco de condicionamientos y posibilidades juveniles en formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias*. Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ). En García A. L., López S. R. y Marzióni C. del H. (comp.). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. (2017).

Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, Vol. 57, n.º 1.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.

### **Las normativas y documentos**

Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación, Serie A, N°21. Año: 1999.

Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06. Disponible en:

[http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf).

Programas de materias de formación para la intervención años de 2013 a 2018.

Propuestas de los y las docentes para el trabajo de campo para la intervención de los y las estudiantes en los distintos escenarios de la práctica.

Planes de Estudios de las Carreras de Profesorado de Educación, de Ciencias Sociales, de Comunicación Social. Disponibles en:

<http://www.unq.edu.ar/carreras/31-profesorado-de-educacion>  
<http://www.unq.edu.ar/carreras/31-profesorado-de-educacion>

### 3. Algunas reflexiones sobre la política de formación de educadores de la EDJA desde la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires

Inés Fior

lunafior@yahoo.com.ar

Claudia Sanguineti

claudiasanguineti@gmail.com

Dirección de Educación de Adultos

Dirección General de Cultura y Educación – Provincia de Buenos Aires

#### Resumen

La presente ponencia tiene como propósito compartir algunas reflexiones en torno a las líneas de capacitación propuestas desde el Área de Formación de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la implementación de las políticas educativas para la modalidad.

Nos interesa recuperar algunas singularidades de los diferentes dispositivos diseñados, y reconocer aquellos aspectos que permiten tejer un entramado entre los diferentes actores y sus roles.

Algunos desafíos de la formación de educadores de la EDJA están vinculados a la diversidad de actores y de formatos en los que desarrollan su práctica, potenciados por una dinámica instituyente de la modalidad, que al producir una novedad obliga a recurrir a ciertos procesos de adecuación institucional y profesional.

Presentaremos algunos ejes organizadores de la propuesta, que recuperan los distintos dispositivos de formación que – respetando la singularidad de los actores y de las tareas que están en juego en cada espacio– tratan en lo posible de homogeneizar el abordaje de algunas dimensiones significativas de la tarea, para así poder tejer esa red necesaria tanto para abordar las ejes comunes de la política educativa, como para eslabonar las solidaridades que habilitan al fortalecimiento de lo colectivo.

## **Algunas reflexiones sobre las políticas de formación de educadores de la EDJA, desde la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires**

La Dirección de Educación de Adultos, a través del Área de Formación, ha construido durante estos dos últimos años (2017-2018) una propuesta formativa para los educadores que atiende a los objetivos estratégicos de la política educativa para la modalidad.

Para compartir algunas características de dicha propuesta vamos a realizar una presentación en dos apartados:

1. Propuesta de formación y lineamientos educativos de la modalidad: fundamentos y dispositivos.

2. Reflexiones en torno a su implementación.

La Dirección de Educación de Adultos define sus misiones y propósitos en torno a garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad educativa de los jóvenes y adultos que, por razones de distinto orden, no han accedido plenamente al derecho a la educación.

Ese constituye el gran desafío de la modalidad en la provincia de Buenos Aires: la inclusión y la permanencia en las distintas ofertas educativas de todos aquellos que no han iniciado o no han terminado sus estudios, mediante la puesta en marcha de múltiples herramientas para la promoción del acceso y su sostenimiento.

Bajo ese horizonte se han planteado las distintas líneas estratégicas de la Dirección, cuya intención es crear las mejores condiciones territoriales, institucionales, de articulación, administrativas, curriculares y pedagógicas para darle viabilidad.

Por esta razón, la formación de educadores (en sus distintos ámbitos de gestión) ha ocupado un lugar central para la Dirección de Educación de Adultos, sostenida en la idea de que el fortalecimiento del rol pedagógico de los distintos actores del sistema, la revisión de su práctica, la creación de escenarios de interacción y producción de saberes, constituyen un andarivel necesario para el mejoramiento y la adecuación de la tarea educativa con jóvenes y adultos.

Nos interesa presentar aquí las características que tiene la propuesta de capacitación, con el foco puesto en la estrategia formativa que ha acompañado a la dinámica instituyente de la Dirección, vinculada al

desarrollo de nuevos marcos curriculares, nuevas ofertas formativas y los propósitos centrales que orientan sus acciones.

Tal como decíamos anteriormente, el plan estratégico de la Dirección de Educación de Adultos tuvo como propósitos centrales:

- Alcanzar mayores niveles de cobertura de población de jóvenes y adultos.
- Construir una política curricular adecuada al sujeto adulto.
- Establecer los modos organizativos necesarios para la implementación de dichas políticas.

El análisis de la situación de los docentes de la modalidad, de sus trayectorias profesionales, de sus fortalezas y debilidades, de sus requerimientos, en diálogo con los propósitos pensados como horizonte de acción, nos permitió identificar algunos vectores para organizar la propuesta de formación. Entre ellos compartimos los siguientes:

- Fortalecimiento de la especificidad de la modalidad de adultos.
- La necesidad de profundizar en los actores educativos las características específicas de la educación de adultos, en la medida que de ella se desprenda la singularidad de la práctica docente.

En este sentido se focalizó en el abordaje de tres ejes temáticos:

1. Los sujetos de la educación de adultos. Trayectorias vitales y educativas.
2. La diversificación de los formatos educativos como modo de atender a la heterogeneidad de la población. Criterios de flexibilidad, contextualización, etc.
3. La revisión y recreación de la gestión de los equipos de conducción, con la atención puesta en la complejidad y la vastedad de la tarea que asumen.

La temática de gestión ha sido un abordaje central, no solo por el lugar institucional que ocupan como garantes de la política educativa, sino en la medida que avizoramos la necesidad de vitalizar los procesos de conducción y gestión en la complejidad que revisten.

Para ello se ha centrado la formación en las siguientes dimensiones:

- La gestión institucional, con foco en las cuestiones de accesibilidad y permanencia de trayectorias con aprendizajes relevantes.
- La gestión institucional y la atención a la diversidad. La cuestión del otro y la hospitalidad.
- La gestión supervisiva. Fortalecimiento del rol pedagógico en los distintos campos de intervención.
- La construcción sostenida de los nuevos enfoques que dan marco a las nuevas políticas curriculares.

La puesta en marcha del nuevo diseño de la Educación Primaria de Adultos, junto a los avances en la formulación del Diseño de Educación Secundaria, ponen en el centro de la vida institucional la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas adecuadas a ese marco. Las mismas se darán claramente en un proceso progresivo, y por lo tanto en esta primera etapa el empeño ha sido puesto en la construcción y apropiación de las lógicas organizativas del diseño. Entonces, el foco estuvo, en esta instancia, en el abordaje y la problematización de las perspectivas curriculares, la centralidad del aprendizaje integrado y la construcción de la relevancia en el abordaje de los problemas.

### **El modelo de intervención en la formación de educadores**

Como toda propuesta formativa, se construye entre la posibilidad y el límite de los equipos que la piensan, la imaginan, la formulan y la concretan. Por esto, el equipo de trabajo no resulta para nosotros un dato secundario.

Nuestro equipo se conformó con profesionales de distintos campos disciplinares, todos vinculados a la tarea pedagógica pero con una variedad de lenguajes que potenció la acción.

Arte, cine y literatura dialogaron permanentemente en nuestras propuestas, convencidos de que existe una vía privilegiada en el aprendizaje y que ella se encuentra sencillamente en la posibilidad de conmover y ser conmovido en la tarea.

No hablamos de recursos, hablamos de lógicas, de cosmovisiones, de lenguajes que hacen posible perforar o cerrar aún más algunas paredes que todos levantamos cuando ya agotamos instancias en la reflexión de nuestra práctica.

Como plantea Carlos Skliar: “El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías, donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros”.

Desde aquí y partiendo de la existencia de un campo educativo (de pertenencia), en el que se juegan y ponen en lucha o colisionan distintos modos de entender y gestionar la educación de adultos, es que se propuso una formación que en sus distintos dispositivos trabaje sobre el reconocimiento de la especificidad, de lo diverso como potencia, de la identidad como espacio a construir entre las tensiones que devienen de ser parte o reconocerse en la exclusión.

Creemos que es necesario ubicar a la propuesta temática en este campo vital como un piso desde donde construir el aprendizaje. Problematizar en el campo propio y desde ese campo propio, reconocer las tensiones y debates en torno a la legitimidad de sus discursos. Romper la repetición discursiva que deja vacía las reflexiones y termina con el sinsentido del espacio formativo.

“Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa solo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente (...). Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto una cierta forma de la realidad (...) como una cierta forma de la acción humana”.  
Jorge Larrosa.

Nuestro equipo llegó a la Dirección de Adultos y al Área de Formación como llegan todos los equipos, a un espacio con historia, que ha consolidado lenguajes, motivos, argumentos, etc. Podríamos decir, tomando prestada la metáfora de Piera Aulagnier, que llegamos a un universo en el que un coro nos introduce, nos habla y nos da sentidos para andar. Y ese coro no es homogéneo, es plural, hay historias, avances, retrocesos y desgastes. Desde nuestra propuesta creemos que la clave para avanzar en un camino de derechos es construir desde esa historia, como

partes de un colectivo que aloja la diferencia y que se nuclea alrededor de un posible horizonte.

## Los dispositivos de formación

Se mencionan a continuación los distintos dispositivos a través de los cuales se desarrollan las propuestas formativas:

Programa Nacional de Formación Situada.

Programa Nacional de Formación Permanente (creado por la Resolución del Consejo Federal de Educación n.º 201/13, que incorpora acciones tendientes a fortalecer las prácticas de gestión institucional y pedagógica de los equipos directivos y las prácticas de enseñanza de los docentes).

Desde el Área de Capacitación de la Dirección de Adultos de la Provincia se contextualizan dichas acciones, con el foco puesto en las singularidades de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos y en el enfoque pedagógico-didáctico de la modalidad.

Dentro de esta propuesta se implementaron tres dispositivos que se retroalimentan entre sí:

- Capacitación para Referentes de Círculo de Directores (RCD). En esta instancia se reúnen todos los referentes de la provincia una sola sede y se trabaja en relación al guion del CD.

- Círculo de Directores (CD). Este dispositivo se desarrolla en territorio (abarca todas las regiones de la provincia de Buenos Aires) y reúne en agrupamientos a los directores de las diferentes escuelas de cada región.

- Jornada Institucional. Consiste en un encuentro que se lleva a cabo en cada escuela y que es coordinado por los directores. Esta instancia está destinada a todo el personal de la escuela y tiene como propósito abordar de manera situada algunas problemáticas que se consideran prioritarias desde el nivel central.

En el primer año de implementación, los tres dispositivos se correlacionan a partir de la elaboración conjunta de un guion por parte de los RCD; luego, estos recontextualizan la propuesta y la desarrollan en los CD; y por último, los directores reelaboran esta propuesta y construyen un guion propio para llevar adelante las jornadas institucionales. Se hace hincapié en la construcción colectiva de cada uno

de los dispositivos. Para este primer tramo el foco estuvo puesto en las prácticas del lenguaje y el desarrollo del proyecto lector.

En el segundo año (que se está transitando) el foco está puesto en la gestión del director. Una particularidad que adquirió por una cuestión coyuntural es que no hay correlación entre los tres dispositivos. Cabe aclarar que si bien las temáticas están siempre ligadas al fortalecimiento del rol pedagógico del director y la mejora de las propuestas de enseñanza, las temáticas no necesariamente son las mismas en cada dispositivo.

Asimismo, los guiones de las diferentes instancias son elaborados por el equipo de la Dirección de Adultos y recreados por cada uno de los responsables de los diferentes dispositivos.

### **Postítulo: actualización académica para la formación docente de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos**

El Postítulo es una oferta que se diseñó con el propósito de acompañar a la política curricular plasmada por la aprobación de los diseños para el Nivel Primario. Esta propuesta formativa apunta al fortalecimiento de las prácticas docentes y la promoción de la formación continua que posibilite, por un lado, actualizar los saberes en relación a la educación de jóvenes y adultos de los docentes que ya están trabajando en el modalidad, y por otro lado, formar a aquellos docentes que nunca trabajaron en educación de adultos ni han transitado experiencias formativas específicas pero que están interesados en insertarse laboralmente en escuelas de la modalidad.

La estructura del Postítulo intenta promover el abordaje, el análisis y la reflexión teórica de los diferentes enfoques y prácticas desarrollados en el campo de la educación de jóvenes y adultos, en consonancia con la perspectiva del Nuevo Diseño Curricular de Primaria de Adultos. Como así también, propiciar instancias en las que los cursantes desarrollen estrategias pedagógicas que se sostengan en dichos enfoques y que a su vez sean acordes a las necesidades de los destinatarios de la EDJA.

Es en ese sentido que la estructura del plan de estudio de la actualización contempla tres campos de formación, que posibilitan no solo un acercamiento teórico a las problemáticas propias de la modalidad, sino también la construcción de herramientas para la intervención

pedagógica y la producción de conocimientos en relación a las prácticas de la EDJA.

### **Formación de inspectores**

Este dispositivo está destinado a los inspectores de la modalidad de toda la provincia y tiene como propósito, por un lado, constituirse en un espacio de actualización y abordaje de temáticas vinculadas a las líneas de política educativa de la modalidad, desde la especificidad del rol, y por otro lado, generar un espacio de encuentro con otros que promueva la reflexión conjunta y que recupere los saberes construidos en la tarea cotidiana sobre lo que se propicien nuevas miradas.

### **Alfabetización**

Esta propuesta pretende articular el programa Ser Parte (programa de alfabetización diseñado desde la Dirección de Educación de Adultos) y la implementación del Diseño Curricular para el Nivel Primario de Adultos, focalizando en la perspectiva curricular.

Está destinado a maestros y directores de primaria, y aborda fundamentalmente la propuesta didáctica que le da marco al programa y su articulación con el ciclo de alfabetización del diseño.

### **Capacitación para docentes del Plan FinEs Secundaria**

Esta instancia está pensada para aquellos docentes que se desempeñan en el Plan FinEs Secundaria y que no tienen una formación pedagógica que complemente la disciplinar. Se ha implementado en las nueve regiones del conurbano.

Esta propuesta se desarrolla a partir de ejes: 1) El sujeto de la educación de adultos; y 2) Criterios para planificar la propuesta en el aula.

### **Reflexiones en torno a su implementación**

Tal como planteamos, algunos desafíos de la formación de educadores de la EDJA están vinculados a la diversidad de actores y de formatos en la

que desarrollan su práctica, potenciados en un contexto instituyente que, al producir novedad, obliga a procesos de adecuación institucional y profesional.

En ese marco, los distintos dispositivos de formación insistieron en los ejes señalados anteriormente, respetando la singularidad de los actores y las tareas que estaban en juego en cada espacio, pero tratando de homogeneizar en el punto posible el abordaje de algunas dimensiones significativas de la tarea, para tejer esa red necesaria tanto para abordar los ejes comunes de la política educativa, como para eslabonar las solidaridades que habilitan al fortalecimiento de lo colectivo.

A continuación compartimos algunas recurrencias aparecidas en los espacios de formación. Tomamos como información a los informes producidos a partir de los círculos de directores, los registros de las distintas jornadas de capacitación realizadas y los encuentros de asistencia técnica, entre otros. Hemos identificado algunas expresiones recurrentes que hablan de un modo de transitar esos espacios y de significar la tarea.

En primer lugar, en la mayoría de los educadores de la modalidad existe cierta vivencia de ajenidad al sistema, producto de reiterados gestos de no asignación de lugar. En cierta forma, esa vivencia de extranjería reproduce al interior de la modalidad el sentido dominante que se ha construido históricamente respecto de la educación de adultos como una práctica compensatoria más que como el ejercicio de un derecho. Esa vivencia ha empezado a virar, en la medida en que la política específica de la Dirección de Adultos ha generado múltiples acciones y dispositivos que le dieron visibilidad y la ubicaron en un lugar de mayor incidencia en cada territorio. Ello permitió abordar este registro y revisar los propios posicionamientos. Trabajar los sentidos que en cada práctica cobra la educación de adultos, en línea con su perspectiva histórica, permitió abrir a la reflexión y problematizar el horizonte de la acción pedagógica, desmontando sus sentidos menos accesibles.

Otra cuestión que apareció con cierta recurrencia es la inquietud por el deseo del otro en la formación. Esto es, la pregunta por cómo construir condiciones de educabilidad entre los educadores allí donde no asoma claramente como una necesidad. Muchas veces se remite a las dificultades en el punto de encuentro, la complejidad que generan las distancias de los servicios entre sí, entre otras cosas del orden concreto. Y si bien es por

todos conocido que tales situaciones le otorgan complejidad a la tarea formativa, son también expresiones de cierta desconfianza en la potencia de la capacitación. En nuestra propuesta de trabajo con los docentes, especialmente con directores y supervisores, hemos encontrado siempre educadores muy dispuestos a aprender, pero a la vez que tensionados por la complejidad que para ellos reviste esa tarea en las propias instituciones, como en los espacios de supervisión. Entendimos que acompañar esos espacios con propuestas concretas que guionaran ese hacer, podía resultar de utilidad en esta primera etapa. Un modo de asistir, más cerca o más lejos, un quehacer que puede resultar solitario en su diseño y sostenimiento. Ese modo de asistencia resultó, a decir de directivos y supervisores, muy útil en la medida en que se sintieron sostenidos por un encuadre posible que a la vez les permitía recrear. Creemos que esto fue útil para este primer momento, y ya estamos abriendo una etapa de gestión y recuperación de saberes y experiencias en cada territorio, de modo de multiplicar las estrategias de formación y seguimiento. Por otra parte, esa modalidad permitió transferir desde el modelo de intervención las herramientas de seguimiento, de ordenamiento del trabajo institucional, de la organización de los equipos de trabajo, entre otras.

Un aspecto muy relevante en el trabajo de formación estuvo vinculado al registro (por parte de los educadores y en todos los ámbitos) de la potencia que adquiere la tarea cuando se logra no solo sintonizar, sino también alcanzar una sostenida asociatividad con el otro. Por supuesto que esto resulta una verdad a todas voces, pero tan declamada en los discursos que el trabajo colectivo no resulta tan sencillo de sostener. Para los educadores de adultos, la puesta en marcha de los espacios de intercambio y aprendizaje (círculos de directores, jornadas institucionales encuentros de inspectores, capacitaciones diversas, etc.) ha activado la circulación intramodalidad, y creemos que es una apuesta muy fuerte avanzar en la regionalización de las actividades para potenciarlo y darle viabilidad en el tiempo.

Por último, queremos mencionar que la insistencia en la caracterización del sujeto de la educación de adultos – que vertebró todas las líneas de formación del área– ha puesto en la superficie la importancia de problematizar los sentidos comunes construidos para pensar a ese otro, un sujeto que demanda potencialmente la inclusión en

un espacio de la modalidad y deconstruir algunas nociones que, por generales o por estar cargadas de una denominación deficitaria, constituyen prejuicios y barreras a la hora de generar un acercamiento potente para el aprendizaje y una propuesta relevante que lo vehiculice.

## Bibliografía

Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado*. Buenos Aires, Argentina: Hydra.

Blazich, G. S. y Ojeda, M. C. (2013). “Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Ciudad de México, México: CREFAL.

Campero C. (2003). “La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas: Problemática y perspectivas”, en *Revista Decisio*. Pátzcuaro, México: CREFAL.

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Larrosa, J. (2003). “La experiencia y sus lenguajes”, disponible en [www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf).

Messina, G. (2003). “Educadores de adultos: acerca del proceso de su formación”, en *Revista Decisio*. Pátzcuaro, México: CREFAL.

Nicastro, S. y Greco, M. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Núñez Hurtado, C. (2005). “Educación popular: una mirada de conjunto”, en *Revista Decisio*. Pátzcuaro, México: CREFAL.

Schejter, V. (2005). “La psicología institucional como una perspectiva de conocimiento: ¿qué es intervenir?”, en *Tramas* n.º 25. Ciudad de México, México: UNAM.

Sirvent, M. T. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

#### **4. Fortalecimiento de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas: un proyecto en marcha que articula investigación, docencia y extensión**

Marcela Kurlat  
marcelakurlat@yahoo.com.ar

Sandra Llosa  
sandramllosa@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL,  
IIICE – UBA

#### **Resumen**

Esta presentación se propone compartir el camino recorrido en la construcción de un proyecto a largo plazo de fortalecimiento de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas, como demanda de alfabetizadorxs de movimientos sociales. El mismo tiene su semilla de origen en el año 2015, con la participación de integrantes de dichos movimientos en un curso de formación docente del programa Nuestra Escuela, a partir de un convenio entre el INFD y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El curso se focalizó en los resultados de las investigaciones propias sobre la temática (Kurlat, 2011; 2014; Kurlat y Perelman, 2012), y si bien estuvo dirigido a docentes de provincia, el 80% de lxs asistentes provino de movimientos sociales en los que se estaba trabajando fuertemente la alfabetización, a través de campañas en diversos barrios de CABA y la provincia de Buenos Aires, con una fuerte búsqueda de herramientas para el trabajo territorial.

A partir de allí, comenzamos a entretener una trama que articula diversos dispositivos de investigación, docencia y extensión, que continúan en la actualidad y cuyos aspectos centrales compartiremos en la presente comunicación. Todos ellos se enmarcan en el programa “Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela”, IIICE-UBA (dir. Sirvent) y en cátedras de Ciencias de la Educación (prof. Llosa), que se desarrolla desde 2016 a través de espacios de formación de grado, de seminario y de proyectos de extensión (dirigidos por

Llosa y Kurlat), de manera conjunta con grupos de estudiantes autogestionados y con referentes de organizaciones y movimientos sociales.

## Introducción

La experiencia que aquí se presenta busca compartir aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos que se materializan en un proyecto de extensión universitaria en marcha, desarrollado en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, entendida como parte del derecho a la educación a lo largo de la vida. En esta experiencia, las actividades de extensión universitaria se articulan con la docencia y la investigación, en búsqueda de apoyar y fortalecer los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas que tienen lugar en organizaciones y movimientos sociales.

Partimos del reconocimiento de la educación como una necesidad y un derecho humano y social, para todos y todas, a lo largo de toda la vida. La realización de dicho derecho se encuentra, sin embargo, lejos de concretarse para amplios grupos de población, tal como desarrollaremos más adelante. En esta experiencia, en particular, nos preocupa la situación crítica de vulneración del derecho a la alfabetización y a la educación en un contexto actual de agudización de las múltiples pobreza. El abordaje de esta problemática, sustentado en una concepción de *educación permanente* y en una epistemología psicogenética constructivista, no solo supone su relevancia social sino también académica, ante la escasez de espacios específicos de formación a nivel de la educación superior y universitaria, así como de investigaciones en el área.

En esta presentación compartiremos la modalidad de trabajo implementada para la articulación teórico-empírica y para la construcción colectiva de conocimiento, así como nuestras reflexiones en torno a los desafíos pedagógicos y nuestras perspectivas a futuro.

En este marco, presentamos como puntos centrales de esta experiencia:

### 1. Un diagnóstico de la situación

Los proyectos de investigación (2006 en adelante) y extensión (2016 en adelante) se originan en una profunda preocupación por la situación educativa de millones de personas en el país que no han logrado ingresar o

finalizar la escuela primaria, con la consecuente privación del derecho al acceso a la lengua escrita. Esta problemática forma parte de un diagnóstico cuantitativo de la situación educativa de riesgo, de la población joven y adulta que ya no concurre a la escuela. Asumimos que se trata de un conjunto poblacional con altas probabilidades de quedar marginado de la vida social, política, cultural y económica de la sociedad en la que viven, según el nivel educativo alcanzado, en un contexto de agudización de las múltiples pobreza<sup>63</sup> (Sirvent, Llosa *et al.*, 2012; 2015; Topasso, Castañeda y Ferri, 2015).

Como ya hemos mencionado en numerosos trabajos previos, a pesar de los frecuentes discursos nacionales e internacionales sobre el derecho a la alfabetización<sup>64</sup>, la educación de jóvenes y adultos suele ser una deuda pendiente, atravesada por condiciones socioeconómicas de pobreza, exclusión y marginación. En Argentina, la problemática de la alfabetización de personas jóvenes y adultas es usualmente considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Sin embargo, las investigaciones de Sirvent y su equipo muestran que, según el censo de 2010, el 12,8% de la población de 15 años y más, que asistió pero ya no asiste a la escuela, posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de 3.117.102 personas. A ellas hay que sumar las 528.349 personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el 1,8% de la población. Los datos denuncian, además, la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o sólo conocer el nivel primario. Es decir que, aunque la Argentina sea considerada dentro de los parámetros internacionales como un país con altos índices de alfabetización, esta perspectiva varía según a qué se considere estar alfabetizado. La alfabetización es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, que implica la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas y cognitivas que involucran

---

<sup>63</sup> Según el censo de 2010, el 58% de esta población se encuentra en un nivel educativo de riesgo: son 14.075.486 de personas que poseen primaria incompleta, completa o secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado (Sirvent, Llosa *et al.*, 2012; 2015; Topasso, Castañeda y Ferri, 2015).

<sup>64</sup> Entre los que destacamos los siguientes: Documento Base EPJA, 2010; Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, 2012; Declaración de Educación Para Todos, 2000; Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización 2003-2012; Marco de Acción de Belém, 2009; Iniciativa de Alfabetización "Saber para Poder" LIFE 2005-2015.

conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (Bautier y Bucheton, 1997). Si se considera que la alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero *et al.*, 2009), la situación pasa de “estar dentro de buenos parámetros internacionales” al deber de resolverse desde el Estado un problema urgente y alarmante en el marco del derecho a la educación.

Frente a esta problemática, numerosas organizaciones y movimientos sociales no solo han denunciado y reclamado frente al Estado por el cumplimiento de este derecho, sino que han adoptado y construido propuestas de alfabetización en sus territorios para la población más vulnerable, aquella que no accede a las escuelas primarias o a los programas de terminalidad de nivel primario que ofrece el sistema educativo. Ejemplos de ello son la formación de Escuelas Primarias Populares y la implementación de campañas nacionales de alfabetización desde el Movimiento Popular “La Dignidad” (MPLD), la conformación de espacios de alfabetización de personas jóvenes y adultas desde el Frente Social y Político “La Brecha”, los espacios de formación de alfabetizadorxs y primarias populares de “Compa-Madres del Horizonte”, entre otras.

## 2. El camino transitado

A partir del diagnóstico presentado, se han articulado las siguientes propuestas de investigación, docencia y extensión:

– Desde la investigación hemos buscado, por más de diez años, generar un conocimiento acerca de las intervenciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial, considerando su dimensión político-pedagógica; así como compartir los avances de la investigación con lxs educadorxs de jóvenes y adultxs como base para promover prácticas alfabetizadoras más potentes, ancladas en los procesos constructivos de lxs sujetos. Especialmente, a través de la investigación de maestría “Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de jóvenes y adultos” (Kurlat, 2011; 2012; 2014), en la investigación de doctorado “Procesos

psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas” (Kurlat, 2014; 2015; 2016) y la investigación posdoctoral “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista” (Kurlat y Chichizola, 2017).

En el año 2016 hemos presentado proyectos de créditos de investigación y de campo<sup>65</sup> como parte de los espacios académicos “optativos” de formación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, frente al área de vacancia que esta temática implica a lo largo de la licenciatura. Los mismos han implicado una experiencia conjunta entre estudiantes autogestionadxs de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y movimientos sociales que están implementando campañas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en la CABA y en la provincia de Buenos Aires, así como promoviendo espacios de formación de alfabetizadores, tales como los movimientos populares “La Dignidad” y “La Brecha”. El foco de trabajo de los créditos se centró en analizar la especificidad de la alfabetización en el marco de dichas propuestas, generar un conocimiento acerca de las intervenciones didácticas que promueven u obstaculizan la apropiación del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial, y generar propuestas de intervención junto a los referentes de los movimientos sociales. Posteriormente, a partir de 2017, la experiencia tomó forma a través de los proyectos de extensión universitaria UBANEX, centrados en el fortalecimiento de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas desde movimientos sociales<sup>66</sup>, con el objetivo de promover prácticas pedagógicas que potencien la alfabetización y apoyar la formación de lxs alfabetizadorxs a través de diferentes dispositivos. Se busca impulsar y profundizar la articulación entre la universidad y los espacios de

---

65 Hacemos referencia a los créditos de investigación y de campo “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales Movimiento Popular La Dignidad y COB La Brecha desde una perspectiva epistemológica constructivista” (primer y segundo cuatrimestre de 2016, primer cuatrimestre de 2017; coordinación: Dra. Sandra Llosa, Dra. Marcela Kurlat).

66 Hacemos referencia a los siguientes proyectos: el proyecto UBANEX 9, “Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales COB La Brecha y Movimiento Popular La Dignidad” (UBANEX 2017-2018); y el proyecto UBANEX 10, “Fortalecimiento de procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en organizaciones y movimientos sociales” (UBANEX 2018-2019).

alfabetización de jóvenes y adultos desde movimientos sociales, para lograr así la integración de la teoría y la práctica en la formación de estudiantes universitarios y de alfabetizadores populares. Como objetivos específicos, nos proponemos:

- Generar espacios de análisis colectivo (por parte de estudiantxs y alfabetizadorxs) de las prácticas alfabetizadoras desde los movimientos sociales, que permitan identificar factores que facilitan u obstaculizan la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita en personas jóvenes y adultas en proceso de alfabetización inicial.

- Generar acciones que faciliten la interacción entre los saberes y las prácticas de educadorxs, investigadorxs y estudiantxs universitarixs.

- Contribuir a la construcción conjunta, la implementación y la sistematización de proyectos y secuencias de alfabetización de personas jóvenes y adultas en dicho contexto, que respeten los procesos constructivos de los sujetos.

- Promover la formación de los estudiantxs universitarixs como educadorxs y animadorxs socioculturales, para propiciar su inserción en experiencias pedagógicas de alfabetización de personas jóvenes y adultas y en procesos de reflexión sobre esta modalidad.

- Elaborar dispositivos y materiales que enriquezcan los procesos de formación de alfabetizadores desde los movimientos sociales.

Los dispositivos que han guiado las actividades propuestas se organizaron en los siguientes ejes:

a. **La generación de instancias de observación, registro y análisis de las prácticas alfabetizadoras** que se desarrollan en los espacios de alfabetización que propician los movimientos sociales involucrados; esta tarea, hasta el momento, ha sido desarrollada por lxs estudiantxs universitarixs (como parte de su formación), con la orientación del equipo de docentes-investigadoras.

Para ello se ha constituido, en diversos centros de alfabetización de los movimientos sociales, el trabajo de “parcerxs” (un integrantx del equipo de la facultad que acompaña a lxs alfabetizadorxs en su tarea y realiza registros de observación). Estos registros fueron analizados en reuniones frecuentes en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, para la identificación de núcleos de sentido sobre las prácticas alfabetizadoras (que expondremos más adelante), a través de la aplicación el método comparativo

constante (Strauss y Corbin, 2002). Dichos núcleos de sentido fueron compartidos y enriquecidos en sucesivas sesiones de retroalimentación, con la participación de integrantes de ambos movimientos sociales.

**b. La organización de talleres de análisis y reflexión (sesiones de retroalimentación)** sobre las prácticas alfabetizadoras observadas, en las que se pueda identificar entre estudiantxs universitarixs, alfabetizadorxs y equipo docente-investigador, tanto aspectos facilitadores como obstaculizadores de la apropiación del sistema de escritura y de la lengua escrita por parte de lxs alfabetizandxs. Entendemos a estas sesiones de retroalimentación, realizadas en este caso con lxs alfabetizadorxs de jóvenxs y adultxs de los movimientos sociales involucrados, como una instancia mínima de participación de la población en el proceso de generación de conocimiento en una investigación, desde un abordaje participativo; implican un punto de partida para la construcción y la reflexión grupal sobre un conocimiento compartido, a través de estrategias metodológicas adecuadas. Constituyen, por tanto, espacios educativos con jóvenxs y adultxs (Sirvent y Rigal, 2008; Llosa, 2000).

Estas reuniones de retroalimentación han tenido, como objetivos principales: 1) Compartir con lxs alfabetizadorxs y referentes los análisis de los registros observados, para poder reflexionar colectivamente sobre las propias prácticas; 2) Dialogar entre todxs sobre los resultados obtenidos, para seguir trabajando juntxs a partir de ellos, articulando la formación de los estudiantes de Ciencias de la Educación con las necesidades de los movimientos sociales, en función de la construcción de un conocimiento colectivo que permita potenciar prácticas alfabetizadoras en personas jóvenes y adultas; 3) Validar la información construida a partir del análisis realizado por el equipo de la facultad, desde la mirada de lxs participantxs en los procesos de alfabetización; 4) Compartir los avances en la construcción de otros dispositivos y recursos para el fortalecimiento de la formación de lxs alfabetizadorxs y de las prácticas alfabetizadoras; 5) Tomar decisiones colectivas acerca de los distintos aspectos que hacen a la continuidad de la experiencia.

**c. La implementación de dos propuestas pedagógicas de fortalecimiento de las prácticas alfabetizadoras:**

- La mesa de libros itinerante: dispositivo que se propone profundizar el camino lector de una comunidad y de los individuos que la forman haciendo que conozcan nuevos textos y que los compartan entre sí, mediante

la instalación una escena de lectura colectiva (Siro y Maidana, 2014). Toda mesa de libros funciona a través de la oferta de un número importante – pero accesible– y preseleccionado de libros, que se despliegan cual “banquete gastronómico” para el desarrollo de dos etapas: la exploración y el intercambio.

- El cineclub: la inclusión de este dispositivo se fundamenta en conceptos desarrollados por la sociología, la didáctica y la psicología, vinculados al disfrute del relato en grupo con su agregado de intercambio posterior a la proyección; la imagen que basa todo conocimiento y lo completa; la posibilidad de identificación de ideas principales, coincidentes con las del texto literario. La posibilidad de acceso a la proyección de películas en grupo abre espacios que promueven, completan y fundamentan aprendizajes, en este caso, en torno a los procesos de alfabetización de las personas jóvenes y adultas; habilita la generación de interrogantes, la reflexión compartida, el intercambio sobre la base de las emociones y las experiencias previas, la construcción colectiva de conocimientos.

#### **d. La sistematización, publicación y difusión de materiales didácticos a través de:**

- El armado y puesta en marcha de la Biblioteca del Alfabetizador y la Alfabetizadora, en proceso de construcción en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

- La elaboración y puesta en marcha de la Página Web del Alfabetizador y la Alfabetizadora, con materiales comunicacionales y didácticos de acceso público: libros, artículos, difusión de las actividades, etc. El sitio se encuentra en proceso de construcción, pero los avances del trabajo pueden verse en: <https://jovenesyadultosalf.wixsite.com/misitio/>.

- La impresión de documentos o boletines, producto de los avances realizados.

Dadas las necesidades de continuidad en la formación de alfabetizadorxs de personas jóvenes y adultas, hemos dado comienzo desde el primer cuatrimestre de 2018 a un seminario-taller de extensión universitaria. A este seminario concurren también lxs referentes de las campañas de alfabetización y lxs alfabetizadorxs de los movimientos. En ese marco, estamos elaborando colectivamente una propuesta de formación articulada, en la que se puedan planificar y poner en juego, de manera conjunta, algunos “proyectos potentes” basados en la perspectiva didáctica constructivista, con el foco de la

enseñanza puesto en las prácticas sociales del lenguaje, con un triple propósito: construir proyectos didácticos innovadores, analizar el efecto de dichas intervenciones didácticas y promover nuevas instancias y procesos de formación *in situ* para lxs alfabetizadorxs, al implementar dichos proyectos en sus propios centros. En esta ocasión, a diferencia de las etapas anteriores (cuando la responsabilidad de la observación y el análisis recaía principalmente en lxs estudiantxs y docentes universitarixs), estamos proponiendo a lxs propixs alfabetizadorxs, como parte de su formación, su concurrencia en la observación y análisis de sus propias propuestas, junto con lxs “parcerxs” del propio equipo del proyecto de extensión.

La complejidad del trabajo en esta área requiere de instancias profundas de análisis, formación y reflexión, a la vez que también precisa de tiempos prolongados de acompañamiento de los procesos realizados en los centros. Para ello, y gracias a la aprobación del nuevo proyecto de extensión, hemos logrado la continuidad de la tarea a lo largo del año 2018 y hasta abril del 2019. Este proyecto se sustenta en los trabajos anteriores, pero profundiza en la trama de investigación-docencia y extensión, en pos de construir conocimiento colectivo junto con las organizaciones y movimientos sociales, enriquecer la formación de estudiantes de Ciencias de la Educación en territorio, implementar procesos de formación de alfabetizadores y de construcción de secuencias didácticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas. Propuestas didácticas que promuevan el proceso de alfabetización en particular, y de construcción de conocimientos en general, como unos procesos políticos y liberadores que reconozcan el camino intelectual de los sujetos, que habiliten el “error” como necesario para el avance en la construcción conceptual, que impliquen la participación plena en actividades de lectura y escritura desde el inicio, que creen condiciones para la discusión y participación, que tomen como punto de partida la necesidad de los sujetos en su búsqueda de aprendizaje de la lengua escrita, que tiendan puentes entre lo que ya saben y lo que aún desconocen, que favorezcan una distribución más democrática de los objetos de conocimiento, que permitan la posibilidad de objetivar la realidad desde una mirada crítica y potencialmente transformadora de las condiciones de desigualdad, que promuevan la realización de los múltiples derechos (particularmente del derecho a una educación a lo largo de la vida).

Se ha considerado a las acciones de extensión y de transferencia con el estatus epistemológico de ser parte de la construcción del conocimiento, ya sea como nutrientes de situaciones problemáticas y supuestos para nuevas investigaciones, como instancias de producción colectiva de conocimiento e incluso como espacios de validación. Desde nuestra perspectiva, entonces, las actividades de investigación, docencia y extensión no pueden ser consideradas como etapas lineales, aisladas, sino que deben constituir un entramado conducente a la generación de conocimiento y a su validación, como así también al fortalecimiento de las organizaciones sociales, barriales y comunitarias (Sirvent, 2012; Sirvent y Llosa, 2016). Se busca así continuar promoviendo la articulación entre la universidad y los diversos espacios de alfabetización de jóvenes y adultos, con el objetivo de lograr la integración de la teoría y la práctica en la formación de los estudiantxs universitarixs y de los educadorxs de las organizaciones y movimientos sociales, a la vez que se generan instancias de análisis colectivo de las prácticas pedagógicas como base para su transformación.

A lo largo de esta experiencia hemos atravesado y seguimos atravesando diversos desafíos: la voluntariedad que caracteriza tanto a los alfabetizandxs y a los alfabetizadorxs en sus territorios, como a los propios protagonistas de esta experiencia de extensión universitaria, en ocasiones se traduce en una discontinuidad que afecta el desarrollo de la experiencia; los tiempos disímiles que tensionan las necesidades de formación frente a las necesidades de intervención pedagógica en los procesos de alfabetización concretos de cada centro, así como los calendarios académicos frente a la urgencia de la acción de la militancia sociopolítica de los educadores (tanto de los movimientos como de la universidad) en un contexto donde cotidianamente se agudizan las múltiples pobrezas. Aun así, continuamos renovando día a día el compromiso de un trabajo colectivo junto a los movimientos sociales con los que trabajamos inicialmente y con otras organizaciones que se han sumado. En efecto, se ha ido generando el interés de otras organizaciones sociales por formar parte de nuestro proyecto – tales como la Casa de la Cultura Compadres del Horizonte, la Organización Popular Cienfuegos y el Movimiento Campesino de Córdoba– , lo cual refleja que estos problemas continúan vigentes y son de alta relevancia para los educadores en los ámbitos territoriales.

## Bibliografía:

Kurlat, M. (2011). “Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 2, número 33, pp. 69-95. Ciudad de México, México: CREFAL.

» (2011). *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos: estudio de casos*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. Flora Perelman. Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent.

» (2014). “El 'culto a las letras' en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 36, número 1, pp. 59-90. Ciudad de México, México: CREFAL.

» (2015). *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: estudio de caso*. Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. M.T. Sirvent; codirección: Dra. F. Perelman; consejera de estudios: Prof. Amanda Toubes.

» (2016). “Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama”, en *Revista Veras (Revista Acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo)*, vol. 6, número 1, pp. 69-86, enero-junio, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258.

» (2017). “¿Renovar el aprendizaje o promover procesos genuinos de alfabetización?”, en *Revista Para Juanito* n.º 13, agosto. CABA, Argentina: Fundación La Salle.

Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017). “Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, enero-junio de 2017. Ciudad de México, México: CREFAL.

Kurlat M. y Llosa, S. (coord) (2016). “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales Movimiento Popular la Dignidad y COB La Brecha, desde una perspectiva epistemológica constructivista”. Parte del *Encuentro de Educación de Adultos*

*RIOSAL-UNLU*, realizado el 20 y 21 de octubre de 2016, Universidad de Luján.

Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión?”, en *Revista del IICE* n.º 31. CABA, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Llosa, S. (2000). “La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos”. En AA. VV.: *Educación, crisis y utopías*, tomo I. CABA, Argentina: UBA-Aique.

» (2017). “Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)*, año 39, número 1, pp. 69-90. Ciudad de México, México: CREFAL.

Sirvent, M. T. (2012). “La extensión universitaria: concepciones y desafíos del hoy” (conferencia). Parte del *Primer Encuentro de Extensión Universitaria*, realizado en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). CABA, Argentina.

Sirvent M. T. y Llosa, S. (2001). “Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires: hacia una pedagogía de la participación”, en *Revista del IICE*, año X, número 18, pp. 37-49. CABA, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), editorial Miño y Dávila.

» (2011). “Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular. Aportes conceptuales y metodológicos”. En Castorina, A. y Orse, V. (coord.): *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2010-2011* (libro electrónico, pp. 381-408). CABA, Argentina: editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Sirvent M. T., Llosa, S. et al. (2007). “Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes”, en *Cuadernos de Cátedra OPFYL*. CABA, Argentina: editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

» (en prensa). “Poder, participación social, educación permanente y educación popular: red de condiciones para la construcción de demandas por educación a lo largo de la vida. Aportes y desafíos conceptuales y metodológicos”. En Orse, V. (coord.): *Anuario del Instituto de Investigaciones*

en *Ciencias de la Educación 2012-2014* (libro electrónico). CABA, Argentina: editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Sirvent M. T y Rigal L. (trabajo en curso). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Contus.

Topasso, P., Castañeda, J. P. y Ferri, P. (2015). “La demanda potencial por educación de jóvenes y adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del 2010”, parte de las *IX Jornadas de Investigación en Educación*, realizadas en la Universidad Nacional de Córdoba entre el 7 y el 9 de octubre del 2015.

### **Documentos elaborados en el marco de esta experiencia de extensión universitaria, como material didáctico para la formación de alfabetizadorxs:**

Documento “Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en los movimientos sociales COB La Brecha y Movimiento Popular La Dignidad”. Primera reunión entre alfabetizadorxs y referentes de los movimientos sociales, estudiantes de Ciencias de la Educación y el equipo docente y de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Diciembre del 2016.

Boletín “Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales”. Documento elaborado en el marco del proyecto de extensión universitaria. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras.

## 5. Formación en educación popular: cursos para alfabetizadores en la casa de la cultura “Compadres del Horizonte”

Dulbecco Liliana

[lilianadulbecco@yahoo.com.ar](mailto:lilianadulbecco@yahoo.com.ar)

Casa de la cultura “Compadres del Horizonte”

### Resumen

En la casa de la cultura Compadres del Horizonte (organización social y barrial ubicada en Parque Patricios) se dictan, desde el año 2016, cursos para alfabetizadores que cuentan con la entusiasta asistencia de estudiantes de profesorado, docentes, estudiantes universitarios y profesionales, integrantes de organizaciones sociales, organismos oficiales y movimientos políticos que desarrollan actividades educativas con jóvenes y adultos, o con intención de desarrollarlas. A la fecha se está dictando el quinto curso.

Según manifiestan ellos mismos, los participantes vienen en la búsqueda de herramientas para llevar a cabo la tarea de alfabetización. El curso consta de cuatro clases teóricas y una clase práctica; en esta última se organizan los grupos para alfabetizar.

Con los compañeros que se formaron en el primer curso comenzó a funcionar nuevamente (en agosto del año 2017) la escuela primaria de educación popular “Fidela Pavón”, al igual que otros grupos para alfabetizar.

En el marco de las actividades educativas desarrolladas en Compadres, se realizó una charla-debate con la participación de Carlos Rodrigues Brandão y un encuentro de alfabetizadores en conjunto con otras organizaciones sociales.

Durante el año 2018 se ha ampliado la formación para educadores populares con los siguientes cursos: Formación en Educación Popular – que abarca otros temas, más allá de la construcción de la lengua escrita– y Aportes para un Uso Crítico de las Tecnologías, que se realizará en octubre.

Se trabaja con una perspectiva de clase, de género y desde la educación popular. Se van entrelazando redes entre los participantes, que buscan – además de adquirir herramientas para llevar a cabo sus tareas educativas– la posibilidad de compartir un espacio horizontal y democrático donde participar.

Los cursos para alfabetizadores se realizan con el modelo de la autogestión y la formación teórica se complementa con la formación en el aula. Se parte del trabajo de campo y se delinea una línea pedagógica e ideológica basada en la transformación de la realidad.

### **Relato de experiencia**

Este es el relato de una experiencia de formación de educadores populares en el área de la construcción de la lengua escrita, que este año se extendió al área tecnológica y a otras (introducción a la educación popular, elaboración de proyectos, teatro del oprimido, artes, educación sexual integral).

Dicha experiencia se desarrolló desde el año 2016 en la casa de la cultura Compadres del Horizonte, ubicada en el barrio porteño de Parque Patricios, enfrente del Hospital Garrahan. Compadres está cumpliendo quince años de trabajo comunitario y social en el territorio.

A fines del año 2015 nos reunimos con Lucía y Mario para la prefiguración y planificación de las actividades educativas, que en cierto punto retomaban la trayectoria recorrida por la escuela primaria popular Fidela Pavónm, que había funcionado en Compadres en años anteriores.

Así dimos inicio al primer curso para alfabetizadores.

Como ya hemos señalado, el curso consta de cuatro clases teóricas y una clase práctica, y es en esta última cuando se organizan los grupos para alfabetizar.

La primera clase abarca el tema de la psicología del joven y el adulto analfabeto y semianalfabeto en contextos educativos. La segunda clase trata la cuestión de la construcción del sistema de escritura en niños, jóvenes y adultos. La tercera clase se dedica al análisis del método de Paulo Freire y sus actualizaciones. La

cuarta clase realiza un acercamiento a los métodos de alfabetización y la propuesta de trabajo.

La composición de los cursos es heterogénea: entre los participantes contamos con estudiantes de distintas carreras, docentes, universitarios (psicólogos, trabajadores sociales), participantes con distintas profesiones u oficios, empleados, integrantes de partidos políticos, de movimientos sociales o de organismos oficiales. En la ronda inicial de presentación suelen destacar las variadas zonas de las que provienen los participantes (barrios de la CABA y del Gran Buenos Aires), como así también la tarea social que realizan en diferentes espacios educativos, algunos en forma individual, otros como integrantes de movimientos políticos, organizaciones sociales u organismos oficiales, entre ellos el frente Darío Santillán, el Patronato de Liberados, Organización de Afrodescendientes, etc.

Vienen en búsqueda de herramientas para trabajar con personas en estado de vulnerabilidad social y psicológica acerca de la construcción de la lengua escrita, ya sea con la intención de fortalecer sus propios espacios educativos o bien crearlos.

Las presentaciones destacan por su riqueza y por las redes que se van entrelazando entre los participantes, que buscan, además, la posibilidad de compartir un espacio horizontal y democrático donde participar.

Las clases constan de una parte teórica y otra práctica, donde los participantes conforman subgrupos de trabajo para debatir los temas propuestos y luego hacer una puesta en común.

Concurrieron a estas experiencias algunas compañeras del “Dorita”, el Profesorado Popular en Educación Primaria, llamado Dora Acosta en homenaje a una docente que trabajaba en una escuela de la Villa 31, estudiante de Filosofía, desaparecida en 1977 por la dictadura cívico-militar. Las compañeras del Dorita nos muestran que ellas mejor que nadie pueden comprender el contexto y las particularidades de sus futuros alumnos, dado que viven y transitan sus mismas vicisitudes y dificultades.

Una estudiante del Dorita nos cuenta que las alumnas propusieron que no se estudiara tan solo historia argentina, sino

también la historia de sus países de origen (Bolivia y Paraguay, en este caso). Fueron escuchadas y los profesores aceptaron la propuesta, siendo esta una manera de que alumnos y docentes consensuen contenidos.

Nos cuenta una asistente del Patronato de Liberados Bonaerense (un organismo que se ocupa del tratamiento, asistencia y control de personas en conflicto con la ley penal y que han recuperado su libertad recientemente) que muchas de las personas que concurren allí diariamente no han tenido la posibilidad de insertarse en un ámbito educativo durante el trascurso de su vida, por lo que son analfabetas o semianalfabetas. A estas personas actualmente les resulta muy difícil la idea de incluirse en un ámbito de educación formal, ya que no se sienten preparadas ni creen tener la disposición suficiente.

La idea de alfabetizar en Patronato de Liberados surge de la necesidad de generar un espacio más personalizado e íntimo con la población, en el cual poder acordar conjuntamente los encuentros y las actividades. La intención es aportar las herramientas iniciales para la lectoescritura, como así también promover y acompañar a los concurrentes en una posible futura continuidad de sus estudios.

Otra asistente pertenece a una agrupación de afrodescendientes y afroindígenas, agrupaciones que tuvieron su origen entre los años 2001 y 2005. Ella comenta que hay analfabetos en las comunidades que viven en La Boca y Villa Zavaleta, barrios en los que se realiza un trabajo comunitario con las mujeres y con los jóvenes que tienen adicciones. En ciudad Evita habita la comunidad Misibamba, compuesta por los que han sido los esclavizados del general Lamadrid, algunos de los cuales todavía llevan su apellido, y que el noventa y cinco por ciento de la población tiene sangre afroindígena.

Una compañera, psicopedagoga, trabaja como orientadora en un Centro de Formación Integral (nivel secundario de las escuelas especiales, de los cuales hay dos en Avellaneda) donde realiza talleres de alfabetización, dado que los alumnos llegan sin

alfabetizarse. En sus experiencias vio que recién pueden lograrlo a los veinte años o más. Hasta hace poco ingresaban con dieciocho años, pero en la actualidad se adelantó la edad de ingreso. Nos cuenta que todavía se utiliza el criterio de coeficiente intelectual inferior a setenta para determinar que los niños pasen a escuelas especiales con proyectos de integración.

Los casos mencionados son solo algunos ejemplos de la riqueza y heterogeneidad de los participantes que componen los grupos.

Al quinto encuentro asisten solo los participantes que deseen realizar una aproximación a la práctica de alfabetización y educación primaria de jóvenes y adultos.

Entre los lugares propuestos para conformar grupos de alfabetización se retomó la construcción del proyecto de la escuela primaria popular Fidela Pavón. Se conformó un equipo integrado por Luis, Dora y Mario, compañeros que serán los encargados de la tarea docente y que asistieron al curso para alfabetizadores. Lucía y Liliana colaborarán con la experiencia en la organización del proyecto y la didáctica.

La decisión de iniciar el proyecto se tomó en una asamblea a la que asistieron los compañeros interesados en el mismo. Uno de los temas a definir fue cuál sería el perfil de los estudiantes, es decir, si solo se abriría a analfabetos o también a interesados en cursar los tres ciclos de la escuela primaria. Finalmente se optó por la segunda opción. Se establecieron dos días de clases semanales y los compañeros comenzaron a recorrer el barrio en busca del alumnado, además de sumar a los posibles alumnos que concurren a Compadres por otras actividades o a quienes en otro momento circularon por la Fidela Pavón.

Las experiencias que se inician a partir del curso para alfabetizadores se acompañan con la planificación de proyectos y actividades en forma colectiva, además del continuo seguimiento y discusión de las dificultades que van surgiendo.

También se retomó y delineó por escrito el proyecto de la escuela. La compañera Lucía diagramó el trabajo de campo para la primaria popular y para otros centros. Les acercamos un

escueto resumen de los inicios de la primaria en Compadres, porque creemos que viene bien recordar cómo organizamos el trabajo de campo para sumar una experiencia que pueda ayudar a los espacios que se estén abriendo, siempre teniendo en cuenta que en cada lugar hay una realidad única.

1- Plan de acción: en primer lugar pensamos juntos cómo llegar a las personas analfabetas o que necesitaban terminar su primaria. Acordamos momentos de difusión, momentos de reflexión sobre lo que hacemos y momentos de planificación.

2- Difusión: empezamos por indagar qué vecinos y qué compañeros necesitaban de un espacio de alfabetización y/o educación primaria, y armamos un volante y un afiche, una planilla de relevamiento y otra de inscripción. Con el mapa del barrio en las manos salimos a recorrerlo manzana por manzana, comenzando por las más cercanas, tocando timbre y hablando con los vecinos y los comerciantes. A todos ellos les explicamos la propuesta para que puedan ser retransmisores y pegamos carteles con instrucciones por las calles. También hicimos un listado de organizaciones e instituciones (hospitales, salitas y escuelas cercanas), y tratamos de acercarnos a llevar la propuesta. Cuando empezamos con la difusión, pusimos una fecha de inicio de clases (un mes más o menos) para ponernos tiempos, pero además para que la gente que invitamos pueda tener un día concreto para empezar. No llegamos a cubrir todo lo propuesto antes de iniciar las clases, pero mantener la difusión y el diálogo con el barrio fue planteado como una acción permanente.

3- Partir de las necesidades y particularidades del barrio: la planilla de relevamiento muestra cómo pensamos la organización de la información que necesitamos para trabajar desde las particularidades y necesidades del barrio, y los lugares a los que fuimos a llevar la invitación. Los datos de inscripción no son administrativos, sino que nos sirven para hacernos una idea de las particularidades culturales y los saberes previos de quienes se acercan, para poder ubicarlos y poder ir anticipando la planificación de proyectos, clases y actividades. La inscripción también es una excusa para conocernos.

4- Difusión permanente: la primera semana de clases no se acercaron todos los que se habían inscrito o manifestado interés, por eso volvimos a llamarlos y a acercarnos a los lugares donde los habíamos contactado.

5- Lo que planteamos, en general, es que este primer mes hay que hacer un trabajo de conocimiento del territorio, de difusión y de pensar el proyecto de alfabetización que se llevará adelante, para lo cual creemos que es importante que cada grupo pueda proponer como mínimo dos días y horarios: uno para salir a caminar el barrio y otro (en el que se estaría dentro del centro de alfabetización) para inscribir, planificar, etc. Estuvimos hablando de las posibilidades de que los espacios de alfabetización trabajen o no contenidos de primaria, pero eso dependerá de cada grupo.

Al finalizar el año, una de las compañeras estudiantes nos deja este hermoso balance:

*Este año será inolvidable porque empecé a estudiar en Compadres. Aprendí Lengua y Matemática. Es una experiencia única... Por primera vez en mi vida pensé en mí: quiero ser importante, aprender para tener conocimiento de mis derechos, para movilizarme en Capital. Lo hermoso que es leer una obra o una noticia... Se entienden muchas cosas más, y eso que todavía falta mucho. Pronto finalizará este año, pero el próximo volveré a tomar las clases. Me falta mucho, espero seguir con el mismo entusiasmo. Los profesores tienen mucha paciencia porque es su vocación. Yo quiero seguir todos los cursos posibles, me encanta Computación, Matemática y Lengua. Gracias, como educadores son únicos.*

En la actualidad ya se han realizado en Compadres cuatro cursos para alfabetizadores y pronto comenzaremos con el quinto. Siguen inscribiéndose muchos interesados, de los cuales participan aproximadamente el cincuenta por ciento, quienes conforman grupos cohesionados.

Algunos participantes de los cursos se han incorporado al trabajo en la escuela, pero otros deciden abandonar la tarea cuando se les superpone con el trabajo remunerado. Durante este año también resulta difícil para algunos estudiantes sostener sus clases debido a la situación económica en la que se ha sumido el país, ya que en muchos casos sus prioridades son tratar de garantizar la alimentación y la vivienda.

M. está transitando el camino para la obtención del certificado de egreso con el programa de terminalidad OPEL (Opción de Examen Libre). Para cumplir este objetivo está siendo preparada en forma individual por dos docentes de diferentes áreas.

La Fidela Pavón es una escuela primaria popular no graduada, conformada, a la fecha, por un plurigrado en el que participan estudiantes que corresponderían a un primer, segundo y tercer ciclo de una escuela de adultos pública, donde el primer ciclo equivale a un primer, segundo y tercer grado de la escuela primaria común, el segundo ciclo equivale a un cuarto y quinto grado, y el tercer ciclo equivale a un sexto y séptimo grado. Los docentes del plurigrado trabajan con un tema motivador común pero con actividades diferenciadas (con distinto nivel de dificultad para cada ciclo).

Se contempla la posibilidad de acceder al título que certifique la escolaridad primaria a través de la instancia de examen libre OPEL, para lo cual se ha establecido contacto con una escuela pública de adultos de la CABA, cuya directora nos ha entregado los contenidos para el examen y nos ha aclarado los criterios de evaluación.

La escuela Fidela Pavón se autogestiona, hasta la fecha no recibe subsidios por parte del Estado. Las contribuciones voluntarias que se obtienen de los cursos para alfabetizadores se utilizan para sostener algunos gastos de la escuela.

Como parte de la formación de alfabetizadores y de las actividades educativas de Compadres se invitó y organizó un encuentro con Carlos Rodrigues Brandão, en el que también intervinieron dos movimientos sociales (Movimiento Popular La

Dignidad y Movimiento Darío Santillán) y un integrante del hogar de niños Pelota de Trapo.

Carlos comenta que en América Latina la educación popular fue vivida entre sangre, exilios y torturas; por lo que la experiencia pedagógica se vivió entre exiliados, muertos y sacrificados. En los años sesenta y setenta surgieron movimientos contrahegemónicos que iban desde la religión hasta la ciencia, ningún campo quedó afuera. Por primera vez los latinoamericanos se leían a sí mismos, se creaban teorías, ideas, propuestas concretas en educación y en todos los campos, los europeos venían a aprender de Latinoamérica. Hay una producción contrahegemónica y dialógica que atraviesa incluso las dictaduras.

En esos años se hablaba de la toma del poder del Estado, en la actualidad podría hablarse de movimientos plurivalentes con proyectos propios. Estas luchas tendrían que integrarse en un universo polisémico: los movimientos de mujeres, de indígenas, de negros, las luchas ambientalistas.

“Eso que nos unió, se vuelve a dividir”, dice Brandão, por lo tanto es necesario que volvamos a reintegrarlo. Él toma el ejemplo de un molinete con distintas aspas que gira y se torna uno solo: si cada uno habla desde cada aspa el movimiento se une y se fortalece. Lo que caracteriza el momento actual es el gran sufrimiento que padecen amplios sectores de la población.

Opina Brandão que oficializar la educación popular, es decir, intentar introducirla dentro de las políticas públicas, ha sido un fracaso; la educación popular es un movimiento al servicio de los movimientos sociales.

Otra de las actividades fue un encuentro de alfabetizadores y educadores de las organizaciones populares, que se organizó alrededor de los siguientes planteos:

Partiendo de la descripción de la situación en la actualidad, donde las organizaciones populares y los movimientos sociales se están haciendo cargo de alfabetizar a importantes sectores de la población de jóvenes y adultos analfabetos o que no han completado su educación primaria, nos encontramos con que las

políticas de Estado para estas poblaciones están fragmentadas, poseen escasos recursos o son invisibilizadas. La educación pública no está dando respuestas a sus particulares problemáticas, ya que se ocultan las cifras reales sobre el analfabetismo. La realidad que se vive en los barrios de la CABA y el Gran Buenos Aires desmiente el mito de que Argentina tiene uno de los índices más bajos de analfabetismo de América Latina.

Por los motivos anteriormente citados se propone:

- Coordinar los sectores educativos de los movimientos y organizaciones desde sus bases para poder realizar acciones en conjunto.

- Implementar un censo de analfabetismo y de educación primaria incompleta.

- Debatir sobre la relación de las organizaciones y movimientos con el Estado.

- Reflexionar acerca de las necesidades de formación de alfabetizadores de personas jóvenes y adultas.

- Intercambiar experiencias formativas y pedagógicas.

Este encuentro (realizado en noviembre del año 2017) fue un primer paso que dejó sentadas las bases que posibilitan la coordinación de los sectores educativos de los movimientos y organizaciones participantes, la discusión de las relaciones con el Estado y el intercambio de experiencias e instancias de formación.

Quedó pendiente la implementación de un censo que, en la medida de las posibilidades de cada organización, nos aportaría datos más fehacientes sobre las actividades educativas que se están desarrollando en los distintos barrios y la cantidad de analfabetos y personas con primaria incompleta, al menos en los territorios en los cuales las organizaciones desarrollan su tarea.

### **Sistematización reflexiva de la experiencia, algunas reflexiones teóricas**

Experiencias autogestivas:

La experiencia relatada se inscribe en un contexto más amplio, en el cual – ante el abandono del Estado en materia educativa y ante el aspecto autogestionado que emergió a partir de la crisis del año 2001– múltiples tareas educativas han recaído en manos de la población, desde el paradigma de la educación popular o con la intención de ahondar en dicho modelo.

Cabe destacar la importancia de este movimiento, del cual la casa de la cultura Compadres del Horizonte forma parte, porque permite que las personas se empoderen, adquieran conciencia de clase y prefiguren un futuro, esperemos no tan lejano, donde la población pueda hacerse cargo de su destino en el campo de la educación.

Así como los participantes de experiencias de alfabetización asisten a los espacios educativos de los movimientos sociales porque tal vez los vislumbren como espacios propios donde además desarrollan otras actividades, del lado de los docentes circula entre algunos asistentes a los cursos la idea de “hacer algo importante”. Interesante dialéctica entre el sentido de pertenencia a una organización social, por parte de los estudiantes, y darle relevancia a la tarea educativa, por parte de los docentes.

#### Necesidad de formación:

Ante la cantidad de inscriptos en los cursos para alfabetizadores, se plantea la hipótesis de que tal vez no haya lugar para este tipo de experiencia en las instituciones públicas, o que hay muchas organizaciones sociales realizando tareas de alfabetización y educativas, o un gran número de personas interesadas en alfabetizar.

Se destaca, también, que en algunos profesorados no se trabaja sobre cómo encarar el proceso de alfabetización. De hecho, la materia Alfabetización Inicial se cursa a mediados de la carrera, cuando muchos estudiantes ya están trabajando como docentes por la falta de estos en el ámbito de la CABA y la provincia de Buenos Aires.

Transmitir una línea pedagógica:

En las escasas clases en que se desarrolla el curso para alfabetizadores se intenta transmitir una línea pedagógica que luego los participantes procurarán profundizar.

La elección del método para el aprendizaje de la lectoescritura, sin ser dogmática, tiene que ser coherente con la concepción de sujeto, de escritura y de alfabetización.

Un tema para discernir con los participantes es cómo a un determinado o supuesto alumno le corresponde una concepción de la escritura y, por ende, unas ciertas pedagogías. A un supuesto alumno pasivo (que debe ser nutrido con la escritura) le correspondería la interpretación de la escritura como un código que hay que descifrar y, por lo tanto, determinados métodos. Mientras que a un supuesto alumno activo (que elabora hipótesis, que tiene conocimientos previos que aportar) le correspondería la interpretación de la escritura como un sistema del cual el educando se tiene que apropiarse en forma contextualizada y activa. Se trata de pensar qué métodos, estrategias y actividades son los más apropiados para lograrlo.

No es de extrañar, entonces, que en este momento y desde el año 2016 se haya reflatado el tema de “la conciencia fonológica”. El sujeto de la conciencia fonológica es un sujeto aislado, biologicista; en cambio, el sujeto del socioconstructivismo es un sujeto social, contextualizado y pensante.

### **La realización del trabajo de campo previo a la tarea alfabetizadora**

Una vez conformados los grupos para alfabetizar, se implementa en la práctica lo aprendido en los cursos para alfabetizadores sobre el método de Paulo Freire: la importancia otorgada al grupo, el rol del coordinador, la elaboración del material que parte del trabajo de campo realizado en el barrio, y la importancia otorgada a la concientización, motivación y lectura crítica de la realidad.

Se realiza el trabajo de campo para conocer el contexto y la cultura del alumnado, para así poder entrar en contacto con ellos, lo cual es en sí mismo una tarea política.

### **Intervenir a través y con los alumnos para transformar la realidad**

“Por primera vez en mi vida pensé en mí, quiero ser importante, aprender a tener conocimiento de mis derechos...”.

En su balance, las palabras de B. nos señalan que la transformación individual va de la mano de la transformación social. Ella aprendió que en cuanto conoce sus derechos se valoriza como persona. El tema de dejarse de lado está ligado a cuestiones de género. No es casual que muchas señoras se acerquen a la escuela una vez que han terminado con las tareas de cuidado de los hijos.

Este es uno de los temas vigentes en la perspectiva de género, dado que en esta cultura patriarcal son las mujeres, aún hoy en día, las que se encargan de las tareas de cuidado de niños, ancianos y discapacitados en la familia.

### **Conclusión**

Tanto los cursos para alfabetizadores como los otros cursos que se están desarrollando en la casa de la cultura Compadres del Horizonte se realizan con el modelo de la autogestión. Tratan de implementar un movimiento dialéctico entre la teoría y la práctica, dado que los aprendizajes adquiridos en los cursos se concretizan en la conformación de los grupos para alfabetizar. La formación abarca, además, otras actividades formativas y organizativas.

En las clases se trata de transmitir una línea pedagógica sostenida en el método de Paulo Freire, con el aporte de variadas teorías psicológicas y pedagógicas adecuadas a la comprensión del joven y el adulto analfabeto y semianalfabeto en contextos

educativos. Entre las mencionadas teorías se destaca el socioconstructivismo como paradigma para la construcción de la lengua escrita.

La formación teórica se complementa con la formación en el aula, donde la enseñanza es personalizada. Los participantes han aprendido que hay que indagar y saber cómo piensan los estudiantes, en qué momento de la adquisición de la lengua escrita se encuentran, cómo sienten, cuál es su cultura, su lengua, sus gustos, sus motivaciones para, a partir de allí, pensar las actividades apropiadas en las que se pondrá en juego la dialéctica entre la tarea que se realiza con cada uno y la tarea que se realiza con el grupo.

Se parte y siempre se vuelve al trabajo de campo, en territorio, que provee material para elaborar las clases. Se trata de ejercitar una acción transformadora sobre la realidad, a través de los alumnos y con los alumnos, tanto en la formación de los educadores como cuando estos tienen la posibilidad de conformar grupos para alfabetizar.

El sistema político, social y económico, a través de las instituciones de la familia y la escuela, genera individuos con estructuras de carácter sumiso y sin espíritu crítico, con las consecuencias que ello conlleva a nivel social.

La posibilidad de interactuar en dispositivos educativos de formación docente horizontales y autogestivos, y de conformar grupos con características similares, abre la posibilidad a transformaciones individuales y grupales que favorecen, tanto en docentes como en los futuros alumnos, el desarrollo de personas responsables, críticas, capaces de dirigir su propio destino y actuar en forma activa en la modificación de la realidad.

Para finalizar, la tarea educativa que se realiza en Compadres parte de un trabajo de construcción colectiva, que se ha podido desarrollar por la inserción barrial y la trayectoria de organización y lucha que tiene la mencionada casa.

## Bibliografía

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Topia.

Cossettini, O. (1961). *El lenguaje y la lectura en el primer grado*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, Colombia: FCE.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

» (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria: fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Kurlat, M. (2011). “Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura”, en *Revista Interamericana de Educación de adultos*, año 2, número 33. Ciudad de México, México: CREFAL.

Kurlat, M. y Perelman, F. (2013). “Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: ¿hacia una historia de inclusión?”, en *Revista del IICE* n.º 32. CABA, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras (UBA), editorial Miño y Dávila.

Reich, W. (1970). *La revolución sexual: para una estructura de carácter autónoma del hombre*. Paris, Francia: Ruedo Ibérico.

Rodrigues Brandão, C. (1997). “El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos”, en *Cuadernos del CREFAL* 3. Ciudad de México, México: CREFAL.

Salvarezza, L. (1989). *Psicogeriatría: teoría y clínica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

## **6. Aportes del curso “Diplomatura a la formación docente continua desde la propuesta educación permanente de jóvenes y adultos”**

Horacio Ademar Ferreyra  
hferreyra@coopmorteros.com.ar

Marcela Alejandra Rosales  
marcelaalejandrariosales@hotmail.com

Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Educación  
Unidad asociada al CONICET, Área Ciencias Sociales y  
Humanidades

Equipo de investigación en educación de adolescentes y jóvenes

### **Resumen**

La propuesta de formación docente continua surge a partir de los resultados de una investigación educativa llevada a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba en el período 2010-2012, que indagó sobre la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario en la provincia de Córdoba. La falta de preparación específica de los docentes que se desempeñan en los centros educativos de la modalidad EPJA fue una de las conclusiones arribadas, sobre la que se diseñaron líneas de acción (en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria) respecto a una propuesta de formación docente continua. La misma se articuló con la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba y contó con el apoyo del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la misma provincia. Sus destinatarios fueron inspectores, directores y docentes en actividad pertenecientes a las once zonas de inspección. Se llevaron a cabo tres cohortes en los años 2014, 2015 y 2016, en las que se certificó a 283 participantes de los niveles primario y secundario de la modalidad.

La propuesta de formación docente se estructuró en seis módulos sobre las siguientes temáticas: políticas, actores y territorios; sujetos pedagógicos; gestión de las instituciones educativas; educación, trabajo

y empleo; tecnologías de la información y la comunicación; currículo y prácticas de enseñanza en contexto. Se incluyeron, además, dos ateneos a elección de los cursantes (diferentes en cada cohorte): desarrollo de capacidades fundamentales, aportes de la neurociencias, enseñanza de las ciencias y proyectos sociocomunitarios. Estos ateneos estuvieron a cargo de reconocidos especialistas de nivel nacional e internacional, en tanto que para el dictado de los módulos se conformaron parejas pedagógicas con docentes de la DGEJyA y docentes de la Facultad de Educación.

### **Origen de la propuesta de formación docente continua**

El equipo de investigación perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba se propuso analizar cómo se configura la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos como modalidad del sistema educativo en la provincia de Córdoba y profundizar en el conocimiento de su estado de situación en el período 2006-2012, a los fines de contribuir con la generación de propuestas asociadas de mejora, tanto de las prácticas institucionales como de las políticas educativas de la modalidad.

En el marco de la investigación se plantearon como líneas de trabajo, en una primera instancia, describir el escenario donde acontece la educación secundaria de jóvenes y adultos, con atención a los diferentes aspectos que la conforman (tales como la organización institucional, las propuestas curriculares, los actores, los recursos y las líneas de trabajo que se establecieron), en relación con las proyecciones en el escenario de los procesos de institucionalización de políticas. Otros temas de investigación fueron conocer sobre las representaciones y percepciones que tienen los diferentes actores sobre las prácticas de enseñanza que desarrollan, e identificar los diferentes procesos de articulación entre este nivel educativo perteneciente a la EDJA con otros niveles y modalidades del sistema educativo, las vinculaciones con la comunidad y las diferentes organizaciones que integran el mundo del trabajo. También formó parte de esta investigación la sistematización de aquellas experiencias y prácticas pedagógicas innovadoras, desde los diferentes espacios curriculares en los centros educativos de la provincia.

Las categorías de análisis en relación con los objetivos del trabajo propuestos fueron: instituciones, docentes, estudiantes, egresados, marco normativo, políticas y lineamientos de supervisión, programas nacionales y provinciales, recursos, propuestas curriculares, proyecto institucional y curricular y prácticas innovadoras en contexto.

Las conclusiones a las que se arribaron a partir de la investigación permitieron conocer el estado de situación de la educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba y delinear propuestas tendientes a la consolidación y mejora de diferentes aspectos que la conforman.

El equipo de trabajo comunicó los resultados del proyecto de investigación *Educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba: características de los actores y de las instituciones educativas de gestión estatal (2006-2012)*<sup>67</sup> a partir del cual se desarrolló un curso de formación continua para docentes, titulado como *Diplomatura en educación permanente de jóvenes y adultos*, con el propósito de contribuir con la formación continua de profesionales en la especificidad y sus prácticas de enseñanza, fortalecer la identidad de la modalidad en el sistema educativo, en el marco de socializar y enriquecer saberes entre investigadores e investigados. Esta experiencia fue innovadora por el abordaje conjunto entre las dos instituciones, el perfil de los destinatarios y la conformación de equipos por zona de inspección.

### **La propuesta de formación docente continúa: Diplomatura en educación permanente de jóvenes y adultos**

Esta propuesta de formación docente promovió la actualización de directivos y docentes “tanto en las problemáticas específicas relacionadas con la modalidad EPJA, como en aquellos aspectos disciplinares y pedagógico-didácticos que favorezcan la profesionalidad de las prácticas educativas en contexto” (UCC, DGEJyA, 2015). Se desarrolló junto con la Dirección General de

---

<sup>67</sup> Horacio Ferreyra (director), Esteban Cocorda (codirector). Mariano Acosta, Susana Caelles Arán. Investigadores invitados: Cecilia Larrovere, Georgia Blanas, María Ángela Parello, María Jacinta Eberle, Martín Scasso, Gerardo Bortolotto. Estudiantes de grado y posgrado: Julio Castro, Marcela Rosales, Lucas Guerra, Graciela Aparicio, José Pasero, Nora Arese. Asesores externos: Lya Esther Sañudo Guerra (México), Martha Vergara Fregoso (México), Omar Parra Roza (Colombia).

Educación de Jóvenes y Adultos de Córdoba, que se constituyó – en el marco de la convocatoria del Programa de Transferencia de los Resultados de la Investigación y Comunicación Pública de la Ciencia 2012-2013, realizada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Industria, Comercio, Minería y Desarrollo Científico Tecnológico del gobierno de la provincia de Córdoba– como la institución receptora de la transferencia, que fue de carácter gratuito para todos los cursantes.

Algunas expresiones de los participantes en el cierre del cursado acerca de la articulación entre las dos instituciones fueron: “Le asigno un lugar especial al hecho de que lo público se articule con la educación privada en relación a la capacitación docente”; “Que se reivindica y jerarquiza una modalidad, históricamente postergada”; “Poder compartir experiencias con otros docentes, abrir la mente a nuevos conocimientos con el aporte de profesores de ambas instituciones” (testimonios de la encuesta realizada a los participantes de la *Diplomatura en educación permanente de jóvenes y adultos*, cohorte 2014).

Se constituyeron equipos docentes (bajo la figura de parejas pedagógicas) que estuvieron a cargo del dictado de los diferentes módulos. Estas parejas fueron conformadas por profesores pertenecientes al equipo de investigación y docentes propuestos por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba, con experiencia en la modalidad y en ejercicio de diferentes roles, por lo que participaron desde el director general de la modalidad hasta integrantes de equipos técnicos de la EDJA, inspectores y directivos. En referencia a esta propuesta, las voces de inspectores, directivos y docentes afirmaron: “Me parece muy positivo, ya que la teoría y las investigaciones de la UCC suman a las experiencias de los profesores de la DGEJA. Establece ejemplos de redes”; “Excelente idea. Diferentes puntos de vista que contribuyeron al crecimiento mediante aportes y debates”; “Muy bien, ya que demostró que la actividad pública y privada se pueden articular”; “Excelente por la interacción y la formación general de los equipos” (testimonios de la encuesta realizada a los participantes de la *Diplomatura en educación permanente de jóvenes y adultos*, cohorte 2016).

Entre los acuerdos que se establecieron, uno de ellos se orientó a la conformación de equipos de trabajo por zona de inspección, y se situó a las problemáticas, proyectos y propuestas en cada una de las once zonas que configuran la organización por sedes de inspección de la capital y el interior. En estos equipos se incluyó a los directivos y docentes del nivel primario de la EPJA, por solicitud de la DGEJyA y a los fines de articular los niveles educativos en función de la modalidad por sobre los niveles educativos que abarca. A estos equipos zonales lo constituían diez integrantes, miembros que fueron directores del Centro Educativo de Nivel Secundario de Adultos (CENMA), directores de escuelas nocturnas (nivel primario EPJA), coordinadores pedagógicos y docentes de los dos niveles educativos. Las voces de los participantes ilustran al decir:

*La posibilidad de trabajar integradamente como modalidad, sin distinción de niveles, entre directivos, docentes y coordinadores y supervisores, entre el Ministerio de Educación y la universidad, nos permitió ampliar nuestra mirada acerca de la realidad de nuestras instituciones y, sobre todo, pensar en un inminente cambio de posicionamiento dentro de nuestro rol como actores del sistema (Relevamiento de opinión a los participantes de la Diplomatura en educación permanente de jóvenes y adultos, cohorte 2015).*

La estructura del diplomado se realizó en relación a las temáticas que presentaban una necesidad de ser fortalecidas; se organizaron los contenidos en módulos y ateneos, independientes y articulados entre sí, con acompañamiento presencial y virtual por parte de los docentes.

La selección y organización de los contenidos se enmarcó en las perspectivas teóricas de la educación continua, las corrientes psicológicas del ciclo vital, la psicología sociocultural cognitiva y los nuevos enfoques epistemológicos y didácticos de los distintos espacios curriculares. La modalidad de cursado fue semipresencial y el lugar físico de los encuentros presenciales fue la sede de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

Las temáticas seleccionadas para los módulos fueron las siguientes: políticas, actores y territorios; sujetos pedagógicos; gestión de las

instituciones educativas; educación, trabajo y empleo; tecnologías de la información y la comunicación; currículo y prácticas de enseñanza en contexto. La selección de las temáticas de los ateneos se realizó a partir de una consulta a los alumnos, que debieron optar entre más de quince temáticas. Las escogidas fueron: capacidades, neurociencias y educación, desarrollo de las ciencias y proyectos sociocomunitarios. Para acceder a la certificación del diplomado cada equipo zonal debió entregar un trabajo final, diferente en cada cohorte: en una de ellas se trató de la escritura de una narrativa acerca de experiencias pedagógicas, en otra fue un proyecto sociocomunitario y en la última cohorte fue una secuencia didáctica.

En las diferentes instancias de cursado (presencial y a distancia) se promovió la reflexión sobre las prácticas y experiencias de los cursantes, el estudio intensivo de temas y problemas, y el trabajo cooperativo con foco en lo situado de cada zona.

Los objetivos – que se establecieron por acuerdo entre los integrantes de los equipos técnicos de la DGEJyA y del equipo de investigación– respondieron, entre otros, a contribuir con la formación docente específica de la EPJA, en el marco de la formación docente permanente, y a actualizar la formación académica y disciplinar desde el marco que se establece en los diseños y propuestas curriculares de la modalidad.

El cursado de cada módulo se orientó a consolidar la figura de un profesional reflexivo, que incorpore y/o revise su postura epistemológica y metodológica a partir de la cultura del trabajo colaborativo y en red.

La instancia de cierre permitió la socialización de las experiencias y proyectos llevados a cabo en los diferentes contextos. Las temáticas sobre las que versaron fueron: prácticas de enseñanza innovadoras, trayectorias escolares, nuclearización, proyectos institucionales, emprendimientos cooperativos, emprendurismo, clima y ambiente institucional, rescatar la historia de la vida, la producción de la comunidad y de las familias campesinas, y la participación en el Parlamento Juvenil del Mercosur.

A los cursantes que finalizaron y aprobaron esta propuesta de formación docente continua se les reconocieron y certificaron 200

horas reloj desde el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, a través de la Red Provincial de Formación Docente Continua.

Al finalizar cada cohorte se entregó una encuesta de satisfacción, de cuyas respuestas se extraen las siguientes voces en relación a qué significó el cursado de la diplomatura: “Le asigno un lugar especial a que lo público articule con lo privado”; “Sentí que la modalidad tiene una mayor significancia”; “Un acercamiento al nivel universitario y, por primera vez, a una capacitación específica de la modalidad EPJA”; “Poder compartir experiencias con otros docentes, abrir la mente a otros conocimientos con el aporte de ambas instituciones”; “Espacio de intercambio, diálogo y crecimiento para la modalidad y para nosotros, los docentes”.

Se puso a disposición de los cursantes el acceso al material seleccionado y producido para el desarrollo de los módulos y ateneos, de manera libre y a través de la página de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Estos materiales fueron socializados y utilizados por los cursantes en la réplica de talleres en sus centros educativos, lo cual da cuenta del fenómeno de transferencia.

Esta experiencia de formación docente continua marcó el inicio de un trabajo en equipos por zona de inspección, entre niveles educativos de la EPJA, y fue considerado por numerosos cursantes (las encuestas realizadas y el trabajo posterior así lo testimonian) como un disparador que puso en evidencia la necesidad de continuar profundizando en temáticas que atraviesan el campo educativo de la EPJA desde un trabajo docente articulado y colaborativo.

## **Bibliografía**

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: CREFAL.

Ferreya, H. (2012). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la educación permanente*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Gobierno de la provincia de Córdoba. (2012). Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Córdoba. Disponible en:

<http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/secretaria-de-educacion/dir-gral-de-educacion-de-jovenes-y-adultos/>

Ministerio de Educación. (2012). *Equipo Técnico de la DGEJyA de la Provincia de Córdoba*. Córdoba. Disponible en: <https://areatecnicoprofesional-dgeja.blogspot.com/>.

## Documentos y leyes

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución n.º 118/2010: *Documento base y los lineamientos curriculares para la organización y gestión de la EPJA en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos (2008). *Propuesta curricular: alfabetización y nivel primario de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Córdoba, Argentina.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos (2011). *Propuesta curricular para la educación secundaria presencial de jóvenes y adultos*. Córdoba, Argentina.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos (2013). *Propuesta curricular del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos, ciclo orientado*. Córdoba, Argentina.

República Argentina (2006). Ley de Educación Nacional n.º 26.206. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

UCC-DGEJyA (2015). *Propuesta de formación docente continua para los directivos y docentes de la EPJA*. Córdoba: UCC-DGEJyA.

## 7. Educación de jóvenes y adultos y formación docente: un campo de prácticas y desafíos

Martha Gallardo  
mbgallardo2006@yahoo.com.ar

María Lliteras  
mery\_lliteras@hotmail.com

ISFD Escuela Normal Superior Sarmiento

### Resumen

La Ley de Educación Nacional n.º 26.206 delimita nuevas modalidades al interior del sistema educativo, y una de ellas es la Educación de Jóvenes y Adultos. En cuanto a la formación docente para los educadores de educación primaria de la modalidad, no existen instancias específicas en la provincia de San Juan, por lo que la formación se brinda en los profesorados de educación primaria común. En este contexto, el problema a investigar procura indagar – en el Profesorado de Educación Primaria del ISFD de la Escuela Normal Superior Sarmiento (San Juan)– acerca de la inclusión de los contenidos de la Educación de Jóvenes y Adultos en la formación docente inicial de los estudiantes, y su vinculación con las representaciones sociales de los docentes respecto de la modalidad como futuro campo laboral de los alumnos que egresan de la institución.

Los objetivos se orientan a:

- Determinar el estado de situación de los contenidos de la modalidad, tanto en los diseños curriculares provinciales como en las propuestas pedagógicas específicas diseñadas en el instituto formador.
- Indagar acerca de la construcción de las representaciones sociales de los docentes formadores en relación a la modalidad.

Para cumplir con estos objetivos se utilizó una metodología mixta, ya que se emplearon instrumentos cuantitativos que dieron origen a otros procedimientos cualitativos, con los que se intentó construir una mirada descriptiva del objeto a investigar.

## Introducción

En la provincia de San Juan no existen instancias específicas de formación docente para desempeñarse en el ámbito de la EDJA: la formación de los docentes de educación primaria está a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Así, el título de Profesor de Educación Primaria habilita para trabajar no solo con niños, sino también para el sector poblacional de la EDJA. Consecuentemente, los alumnos egresados de los profesorados de educación primaria encuentran en este contexto un posible campo de inserción laboral. De este modo surgió el problema investigado, puesto que se considera que la formación de educadores es un elemento clave para mejorar la calidad de la educación de adultos. Este posicionamiento supone que los educadores de adultos requieren la promoción de un pensar y hacer especulativo, como también incorporar conocimientos teóricos y metodológicos específicos, y que complementen la reflexión de estos conocimientos a la luz de la práctica y de lo que sucede cotidianamente en las escuelas. En cuanto al ISFD, los resultados obtenidos posibilitarán repensar las prácticas educativas que asume, que requieren un vínculo profundo con los contextos de actuación de los futuros docentes. La convicción que sostiene este trabajo se inscribe en la idea de que es imprescindible que el nivel de educación superior asuma el desafío de construir alternativas capaces de dar respuesta al principio de inclusión educativa, para garantizar, de este modo, el derecho a la educación, considerado como derecho social.

Los objetivos específicos que se plantean son:

- Analizar los contenidos prescriptos de la Educación de Jóvenes y Adultos en el diseño jurisdiccional.
- Identificar la presencia o ausencia de los contenidos relacionados con la modalidad en las programaciones curriculares institucionales, desde una mirada situacional-local.
- Describir las representaciones de los docentes del ISFD respecto de la Educación de Jóvenes y Adultos.

El problema se orientó, entonces, a inferir si en el Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Sarmiento (San Juan) se incorporan en la formación inicial de los estudiantes los contenidos vinculados con la Educación de Jóvenes y Adultos y, además, explorar

acerca de las relaciones existentes entre la incorporación de dichos contenidos y las representaciones de los profesores sobre la modalidad como campo de desarrollo profesional de los alumnos. En consonancia con la problemática arriba enunciada, los interrogantes que guiaron el proceso investigativo a manera de columna vertebral fueron los siguientes:

- ¿Cuáles son los contenidos de la EDJA prescritos en el diseño curricular jurisdiccional en cada uno de los campos de la formación?
- Los contenidos de la Educación de Jóvenes y Adultos, ¿forman parte explícita de las propuestas pedagógico-didácticas formuladas por los profesores al interior del instituto formador?
- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los profesores respecto de la modalidad?

### **Marco teórico**

Por *educación de adultos* se entiende al “conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social las considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de entender sus propias necesidades y las de la sociedad (...). Comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existente en una sociedad” (UNESCO, 1997). A partir de ese momento, en Latinoamérica se comenzó a designar a este ámbito como “Educación de Jóvenes y Adultos”, en virtud del alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que cada año ingresan a estas escuelas por deserción o expulsión del sistema educativo. Distintos autores (Rivero, 1996; García Huidobro, 1994; Messina, 1993; Méndez Puga, 1998; Ezpeleta, 1997) coinciden en que la EDJA surge y continúa asociada a la visión de una educación compensatoria o remedial, por lo que usualmente no es reconocida como una actividad necesaria y fundamental en la agenda educativa del Estado. Como contrapartida de lo dicho, debemos considerar que cuando se trabaja sobre la formación, y sobre todo la formación de adultos, un problema importante lo constituye el esfuerzo para que se puedan “saltar” los estereotipos, los prejuicios y los hábitos para entrar en un proceso de cambio (Enríquez,

2000). En este sentido, la preocupación se dirige hacia la formación docente inicial que brinda la institución donde se lleva a cabo la investigación.

En cuanto a la formación docente, Davini (1995: 34) la define como un “proceso de conformación de pensamiento y del comportamiento socio-profesional, que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo”. En una mirada histórica a la modalidad de adultos, podemos establecer que las propuestas de formación en nuestro país han sido escasas y esporádicas en ambas categorías, situación que se mantiene en la actualidad. Un claro ejemplo de ello lo constituye el hecho de que, en San Juan, la formación inicial del educador de adultos no es contemplada como una instancia particular, sino que se yuxtapone con la formación del docente de educación primaria común, tal como se analiza en este trabajo. Como correlato de lo expuesto, es corriente observar en la EDJA una reproducción casi exacta – tanto en lo organizacional como en lo curricular– de la propuesta educativa que se les imparte a los niños. Esta situación promueve no solo una falta de adecuación a las necesidades de formación de las personas jóvenes y adultas, sino que desvirtúa el verdadero carácter, sentido e identidad de esta modalidad. Además, es importante considerar un ámbito específico de actuación del docente: su accionar en relación con el currículo escolar, concepto que se constituye como objeto de análisis. Partimos de posicionarnos desde una concepción curricular crítico-social, siguiendo el pensamiento de Alba (1995), quien concibe al currículo como a una propuesta política-educativa que contiene no solo aspectos estructurales y formales (disposiciones oficiales, planes y programas de estudio), sino que también se caracteriza por el desarrollo procesual-práctico que se lleva a cabo. Este último aspecto es fundamental para comprender tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones educativas. Desde estas consideraciones teóricas nos interrogamos acerca de cuáles son los contenidos de la EDJA prescritos en el diseño curricular jurisdiccional en cada uno de los campos de la formación. El objetivo es dilucidar en qué campos de la formación se incluyen y, al interior de cada uno de ellos, en qué unidades curriculares se incorporan.

Respecto de las representaciones sociales, Moscovici (2003) considera que las representaciones son dinámicas y propias de un grupo específico, ya sea cultural, etario o económico, entre otros. Este conocimiento construido argumentalmente se convierte en sentido común cuando es difundido y aceptado en la sociedad: constituye las creencias implícitas que, aún contradictorias y asistemáticas, prevalecen en el pensamiento y en las prácticas diarias (Moscovici y Hewstone, 1986: p. 679).

## Metodología

En el presente trabajo se adopta un diseño de investigación de carácter mixto, puesto que para el abordaje del objeto de estudio se combina la utilización de estrategias tanto cuantitativas como cualitativas. Para la recolección de información relevante, en un primer acercamiento se utilizó un cuestionario por muestreo, de forma intencional no probabilística, con un tratamiento estadístico de los datos obtenidos. También se aplicó, de modo complementario, el análisis documental, a fin de dotar de mayor consistencia a los resultados. Para el estudio de las representaciones sociales se ha asumido una metodología cualitativa, tanto en lo referido a la técnica de recolección de datos (con un muestreo idéntico al del cuestionario) como al procesamiento de los mismos. Para operacionalizar el problema de investigación se consideraron los siguientes aspectos:

1- La unidad de análisis es la Educación de Jóvenes y Adultos en el ISFD de la Escuela Normal Superior Sarmiento de la provincia de San Juan.

2- Las dimensiones que se definen a continuación:

a- El abordaje curricular de los contenidos de la EDJA en los diseños curriculares en sus diferentes niveles de concreción (jurisdiccional, institucional y áulico), con un análisis de la coherencia interna entre los diferentes componentes de la planificación. Consecuentemente, la fuente primaria de información la constituyeron los diferentes documentos curriculares de producción político-institucional. La fuente secundaria fue la información otorgada por los profesores a través de la encuesta.

b- Las representaciones de algunos docentes del ISFD respecto de la EDJA. Es necesario aclarar que la muestra, en ese caso, estuvo constituida por profesores del Área de Formación General que dictaban unidades

curriculares relacionadas con nuestro objeto de estudio: Didáctica y Currículum, Sujeto del Nivel Primario y Trayecto de la Práctica, como así también las didácticas de las cuatro áreas curriculares (en tercer año, en las que el desarrollo de los marcos teórico-prácticos es más avanzado). Se trata de una muestra intencional no probabilística (Hernández Sampieri *et al.*, 1991), y la elección de los participantes que se incluyen depende de un criterio establecido previamente por los investigadores: que sean docentes de unidades curriculares relacionadas con el tema en cuestión.

### **Conclusiones del análisis de la documentación curricular**

Del análisis realizado se puede concluir que:

– En el diseño curricular provincial, en el campo de la formación general, los contenidos de la modalidad se encuentran formulados de manera explícita solo en dos unidades curriculares pertenecientes al primer y segundo año de estudio. La situación se reitera en el contexto institucional, dado que se enuncian de forma idéntica los mismos contenidos en las correspondientes unidades curriculares.

– En el campo de la práctica profesional en el ámbito curricular provincial, la EDJA se contempla en todas las instancias de formación de manera manifiesta. Sin embargo, en las propuestas pedagógicas de los docentes del instituto estas decisiones no se tienen en cuenta, sino que se omite la explicitación de saberes y prácticas relacionadas con la educación de jóvenes y adultos.

– En el campo de la formación específica, tanto a nivel político como institucional, si bien se considera desde los marcos teóricos que la formación que se brinda al futuro docente está orientada a un accionar con distintos sujetos y contextos, y se incluyen al joven y al adulto como sujetos de la educación primaria, al momento de enunciar la propuesta de contenidos para las distintas áreas se omiten contenidos específicos.

De la indagación documental realizada se deriva que a nivel político se prescriben contenidos en algunos campos de la formación, mientras que en otros se deja abiertos márgenes de definición a nivel de gestión institucional. Sin embargo, en el nivel institucional no se contemplan tales intersticios de autonomía, lo que genera que en el ISFD algunos profesores se limiten a incluir solo los contenidos prescriptos en el diseño,

mientras que otros profesores los omiten en sus prácticas, es decir, directamente no los incluyen.

A nivel jurisdiccional, la EDJA se encuentra presente en el nuevo diseño curricular como un contenido transversal, de modo que están dadas las condiciones iniciales para su desarrollo en el trayecto formativo de los futuros docentes. Sin embargo, la traducción local, la apropiación institucional que se realice de las prescripciones nacionales y provinciales, la forma en que se aprovechen los intersticios, el sentido que se le otorgue a los vacíos y silencios anteriores dependerá, en palabras de Ball (1994), del juego micropolítico que se desarrolle al interior de los ISFD y fundamentalmente de los conceptos e ideologías tanto de la Educación de Jóvenes y Adultos como de la formación docente.

### **Conclusiones acerca de las representaciones docentes**

Los resultados del presente trabajo son coincidentes con los de Lorenzatti (2000) y Rodríguez (1996), puesto que la mayoría de los profesores visualizan a la EDJA como un campo laboral y de movilidad social, y coinciden en reconocer la importancia de la inclusión de los contenidos de la modalidad pero declaran realizar un tratamiento superficial e incidental de los mismos. Se observa así cierta contradicción, cuyas causas pueden relacionarse con la falta de una formación específica de los profesores, la priorización del niño como sujeto de la educación, la importancia otorgada a los aspectos vinculares, el desconocimiento de la presencia de la modalidad como contenido transversal en el currículo, el tiempo disponible (dado que se priorizan los contenidos que tienen que ver fundamentalmente con el sujeto de aprendizaje de la educación primaria regular). Frente a esta situación, se propone generar al interior del instituto la construcción de espacios compartidos de reflexión, análisis y debate para repensar las prácticas relacionadas con la inclusión de los contenidos de la EDJA en la formación de los alumnos. El propósito es que la EDJA no se vea solo como un contenido de la formación, sino que su inserción en la trama curricular permita desarrollar un bagaje conceptual, competencias y actitudes tendientes a la formación de un docente capaz de intervenir en este ámbito, al identificar y resolver las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Otro de los aportes que se sugieren es la organización de instancias de formación y/o

capacitación destinadas a los profesores de la institución, ya que la ausencia de ofertas de formación no solo afecta a los educadores de jóvenes y adultos sino también al formador de formadores. Con esta percepción se plantea una capacitación interna de los docentes, destinada a construir o fortalecer los conocimientos relacionados con la modalidad en el espacio local donde se desempeñan. Esta capacitación podría ser asumida tanto por los docentes de la misma institución como por los de otras, incluidas las universidades, que conozcan, que tengan experiencia o que hayan investigado en temáticas relacionadas con la EDJA. La tarea consistiría en impulsar espacios de formación y socialización de conocimientos teórico- metodológicos específicos de la modalidad, otros conocimientos particulares sobre el área en que los profesores trabajan y su impacto en la formación de los docentes e instituciones de este ámbito. De esta manera los especialistas dotarían de herramientas teórico-prácticas a los profesores del instituto. De lo dicho podemos inferir que la EDJA necesita contar con educadores formados y actualizados, puesto que, tal como lo enuncia Lorenzatti (2005), “la ausencia de formación específica sobre esta modalidad genera en los maestros incertidumbre y temores al no encontrar fácilmente respuestas a las dificultades que encuentran en sus prácticas” (p. 39). En las acciones que se pretenden desarrollar subyacen un conjunto de valores éticos por los que vale la pena luchar. Solo la propia acción, la realización de los procedimientos hipotéticos, permitirá analizar y juzgar si se orientan en el sentido deseado o si es necesario corregir algunas ideas o fines que se persiguen. Y será siempre un proyecto inacabado, un proyecto que requiere de procesos reflexivos, sujeto a evaluación y ajuste permanente. Se espera que este trabajo sirva de aporte al ISFD y que permita que muchos jóvenes y adultos puedan alcanzar metas educativas que seguramente vivencian como una asignatura pendiente.

## Bibliografía

Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós.

Ezpeleta, J. (1997). *Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos*. La Cumbre (Córdoba), Argentina: ponencia presentada en el “II Seminario Taller sobre Educación de Adultos”.

García Huidobro, J. (1994). “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos”. En Unesco/Unicef, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo* (pp. 15-51). Santiago de Chile, Chile: OREALC (Unesco).

Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: MacGraw-Hill.

Messina, G. (1993). *Hacia una redefinición de la educación básica de adultos*. En “La educación básica de adultos: la otra educación”. Santiago de Chile, Chile: OREALC (Unesco).

» (2005). *Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos*. Ciudad de México, México: CREFAL.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ley de Educación Nacional n.º 26.206*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Resolución del Consejo Federal de Educación n.º 24/07*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación de San Juan (2009). *Diseño curricular jurisdiccional de la provincia de San Juan*. San Juan, Argentina.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2011). *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE).

Moscovici, S. (2003). “La conciencia social y su historia”. En Castorina, J. (comp.), *Representaciones sociales* (pp. 11-91). Barcelona, España: Gedisa.

Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). “De la ciencia al sentido común”. En Moscovici, S., *Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 679-710). Barcelona, España: Paidós.

Rivero, J. (1996). “Enfoques y estrategias para la formación de educadores de jóvenes y adultos”. En *Revista La Piragua* n.º 12 y n.º 13. Santiago de Chile: CEAAL.

Terigi, F. (1999). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Unesco (1997). *Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Disponible en <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf>.

## 8. La formación de los educadores de nivel secundario de adultos: un debate pendiente

Noelia Bargas  
bargasnoelia@hotmail.com

María Eugenia Cabrera  
mecabrera1967@gmail.com

Mariel Onnainty  
onnaintymariel@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján

### Resumen

Esta ponencia presenta los avances de una investigación sobre la formación de educadores de adultos de nivel secundario<sup>68</sup>, que se propone indagar sobre las políticas públicas dirigidas a este sector, las normas que lo regulan y las visiones de los docentes que trabajan en la modalidad sobre la formación recibida y la necesaria. Se entrevistaron a docentes que trabajan en CENS, FinEs y bachilleratos populares, como así también a autoridades de los dos distritos seleccionados para la investigación: Moreno y Luján. En esta comunicación se realizará un primer análisis del lugar de la EPJA según la Ley de Educación Nacional, de algunas de las resoluciones del CFE sobre la formación docente y la EPJA, y del documento del INFoD sobre las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la formación docente de la EPJA. También se hará una introducción a algunos de los planteos de los profesores sobre su formación docente.

### Presentación

---

<sup>68</sup> La investigación es *La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario: situación actual, problemas y necesidades*. Directora: María Eugenia Cabrera. Investigadora: Noelia Bargas. Departamento de Educación. Disposición CDDE 290/15. Código: 14/E079.

– Características de la educación de adultos en Argentina:

Se suele afirmar que la educación escolar de adultos carece de identidad, en la medida en que se infantiliza o “primariza” la oferta del nivel básico y en el nivel secundario se reitera la estructura de la secundaria común (con una reducción de la duración de los estudios). Nuestra interpretación es que la ausencia de atención a la formación de docentes, a la organización del sistema y a la revisión del currículo constituyen, precisamente, la identidad que las políticas públicas adoptan – salvo momentos aislados de la historia – para la modalidad. En efecto:

*La educación secundaria para jóvenes y adultos en nuestro país tiene una historia particular, marcada por un fuerte protagonismo del Estado como autoridad exclusiva en la certificación de los estudios y en relación con un nivel que nace con un mandato de fuerte selectividad. Un recorrido histórico sujeto a una tensión permanente entre generar finalidades y propuestas pedagógicas específicas o asimilarse a la escuela destinada a adolescentes (Finnegan y Montesinos 2016: p. 9).*

Tanto en el nivel primario como en el secundario se sigue manteniendo fuertemente lo que dio origen a estas escuelas: recogen y responden a problemas provenientes de otros espacios del sistema de educación, y su designación con la categoría “adultos” constituye un eufemismo que deja oculto el origen social de los alumnos (Brusilovsky, 1995; Rodríguez, 1996).

Si bien en la última década ha cobrado cierta relevancia este campo de la educación, con el incremento de políticas públicas y normativas específicas tanto en Argentina como en la región (Finnegan y Montesinos 2016), la formación de los educadores que trabajan en el nivel resulta todavía insuficientemente explorada.

Como ya lo planteamos en otros trabajos, la posibilidad de que los docentes participen de proyectos de democratización de la educación depende no solo de sus saberes específicos, sino también de las concepciones que portan sobre sus estudiantes, la función de la escuela, de la educación, así como de la tarea del docente. “Los saberes y representaciones sociales de los docentes tienen eficacia simbólica en la medida en que resultan orientadores

de su práctica y, en consecuencia, de los resultados escolares” (Brusilovsky, 2006: p. 17).

– Aspectos que delinea la política pública sobre la EPJA y la formación docente:

La Ley de Educación Nacional n.º 26.206/06 reconoce a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) como modalidad y establece la obligatoriedad de la educación secundaria para toda la población (artículos 16 y 17). La EPJA es la modalidad educativa “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de 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” (art. 46). El artículo 48 establece los objetivos de la organización curricular e institucional. Con respecto a los docentes, la ley establece en su artículo 67 el derecho de todos los docentes del sistema educativo a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera. Y en cuanto a la formación docente, el artículo 73 establece los objetivos de la política nacional, entre los que destacamos: jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave de mejoramiento de la calidad de la educación; desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo a las orientaciones de la presente ley; y ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial, que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza. El artículo 75 establece que “La formación docente se estructura en dos (2) ciclos: a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa; y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada *nivel y modalidad* (el resaltado es nuestro).

Se evidencia en los artículos anteriormente citados una búsqueda de especificidad en la formación docente inicial, según los niveles y modalidades reconocidas por la Ley y el compromiso del Estado en esta tarea.

En relación a la EPJA, el Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba las resoluciones 22/07, la 87/09 y la 118/10 con sus anexos, donde se especifican objetivos, metas y criterios de intervención. Se propone la

creación de la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos<sup>69</sup> como ámbito de trabajo conjunto. Estos documentos establecen principios orientadores, características de los sujetos destinatarios, de la organización institucional y curricular de la modalidad y de los docentes, en una búsqueda de construcción de un marco común para el país. Con respecto a los docentes, allí se los caracteriza y se establece que se deben definir federalmente políticas específicas que amplíen las ofertas de formación docente inicial y continua para la modalidad. Y adelanta que el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) – responsable de planificar, desarrollar e impulsar estas políticas– ya ha avanzado en la elaboración de las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la formación docente de la EPJA. También se reconoce la necesidad de “la formulación de un marco normativo que regule los requerimientos de formación para el ingreso y ascenso a los cargos docentes de la modalidad”, y la necesidad de la “formación de los formadores de los docentes de la modalidad [como una] necesidad imperiosa manifestada por la mayoría de las jurisdicciones” (118/10, anexo I, art. 67).

La resolución del Consejo Federal de Educación n.º 24/07, referida a los *Lineamientos curriculares nacionales sobre la formación docente inicial*, establece que al reconocer la ley ocho modalidades en el sistema educativo, se genera un impacto en la política de formación docente como una condición necesaria para el desarrollo estratégico de cada una de ellas.

Podemos destacar que, con respecto a los profesorados de nivel secundario, se afirma: “*También deberá considerarse la inclusión de conocimientos sobre estrategias didácticas específicas para los sujetos adultos*. La enseñanza en esas unidades curriculares estará a cargo de docentes que demuestren antecedentes de formación y de práctica en este campo de especialización” (Res. 24/07, punto 50.3; el resaltado es nuestro).

En la misma resolución se recomienda: “en los profesorados de educación secundaria, de educación artística y de educación física, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las culturas juveniles, cultura escolar y sociedad y **al menos una que se destine al sujeto adulto específicamente**” (artículo 51.2; el resaltado es nuestro).

---

<sup>69</sup> La Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) está integrada por representantes de todas las jurisdicciones, que colaboran con el Área de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la elaboración de documentos específicos para esta modalidad (Finnegan y Montesinos 2016).

Se visualiza así una incipiente búsqueda de contenidos de formación que den cuenta del potencial público con el que podrá trabajar un profesor de nivel secundario.

En lo que respecta al apartado acerca de las modalidades, la resolución afirma que:

*Las modalidades de Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural bilingüe y Educación hospitalaria y domiciliaria constituyen orientaciones posibles de los profesorados de educación primaria, los cuales podrán ofertarse con o sin orientaciones. Las jurisdicciones que requieran estas orientaciones en los profesorados de educación secundaria u otros, podrán ofrecer las orientaciones mencionadas si cuentan con personal docente especializado en la temática y pueden desarrollar un diseño curricular específico. Asimismo, podrán hacerlo a través de la formación docente continua o de desarrollo profesional de los docentes en servicio, a medida que los requerimientos del sistema educativo lo hagan necesario (artículo 116).*

En un marco de bastante generalidad, propia tal vez de la carácter de la resolución y del órgano que la emite, se observa una mayor determinación para el nivel primario, en tanto se afirma que la modalidad de EDJA constituye una orientación posible para las jurisdicciones, mientras que el nivel secundario queda condicionado a tener o no personal especializado en la temática”. Esta diferenciación desliza una menor importancia a la formación para el nivel secundario y presenta la disponibilidad de docentes como una situación ya dada, estática y poco modificable. Parece no reconocer que tener (o no tener) docentes especializados es resultado, también, de una decisión de política pública.

La resolución considera que esta formación podrá hacerse “a través de la formación docente continua o de desarrollo profesional de los docentes en servicio, a medida que los requerimientos del sistema educativo lo hagan necesario” (artículo 116). Nuevamente podemos destacar el planteo evasivo sobre la necesidad de esta formación, y nos podemos preguntar a través de qué mecanismos el sistema expresará esos requerimientos.

El INFD presentó, en 2009<sup>70</sup>, las *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares en EDJA*, en las que destaca, entre otros aspectos, la debilidad o la ausencia de políticas educativas para atender la compleja realidad de la población joven y adulta. “Esta marginalidad en términos políticos de la EPJA impidió no solo la posibilidad de dar respuesta a las necesidades de la población potencial, sino que obstaculizó su abordaje de manera integrada a las políticas educativas generales”. También afirma que hay falencias en los marcos normativos “tanto para la dimensión pedagógica como para la institucional, así también para adaptarse a situaciones diversas propias de las características de la población de jóvenes y adultos” (INFD: p. 11). Sitúa en el contexto histórico al afirmar que se ha incrementado “la población que ha quedado desafiada de los ámbitos sociales tales como trabajo y educación, produciendo nuevas subjetividades y problemáticas que hacen que el ejercicio profesional de la EPJA se caracterice por la necesidad de atender e intervenir en contextos que exceden la tarea pedagógica: problemas ligados a la ley, falta de asistencia por precariedad de condiciones de vida, etcétera” (pp. 12 y 13). También reconoce que los educadores de adultos necesitan contar con estrategias de abordaje para facilitar “una efectiva inclusión y evitar que los sujetos que acuden en busca de la educación obligatoria no vuelvan a ser expulsados por el sistema educativo” (*ibidem*).

En el documento se expresa un diagnóstico que evidencia la complejidad de la tarea de los docentes de la modalidad, la necesidad de una formación que dé cuenta de esa especificidad y reconoce que la formación inicial y en servicio se encuentran separadas entre sí. Con respecto a la formación de los formadores de los docentes en la modalidad de la EPJA, se la reconoce como una “necesidad imperiosa, manifestada por la mayoría de las jurisdicciones, a la que deberá atenderse en forma prioritaria”<sup>71</sup> (p. 14). Establece las finalidades y propósitos de la formación docente para la modalidad y afirma que es necesario organizar las propuestas para la formación docente en función de varios aspectos. Luego, el documento se centra en el docente de nivel primario formado en la orientación de Educación Permanente de

---

<sup>70</sup> “Estas recomendaciones deben considerarse complementarias y ampliatorias de lo manifestado por los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*” (pág. 9), presentes en la resolución CFE 24/07.

<sup>71</sup> Que luego será retomada por la Resolución CFE 118/10.

Jóvenes y Adultos (p. 17) y se detallan las expectativas a lograr. En el documento del INFD no aparece una referencia explícita al nivel secundario. Detalla lo que se espera del docente de la modalidad y de los ejes de la formación, y no resulta claro si los perfiles son generales (lo que incluiría al nivel secundario) o solo se está pensando en la formación en el nivel primario.

No se explica esta omisión del nivel, ya que tanto en la ley como en las resoluciones del CFE sobre la formación docente aparece la modalidad EPJA y el nivel secundario con reconocimiento de su particularidad.

Se observa en las reglamentaciones citadas (la Ley de Educación Nacional, las distintas resoluciones del Consejo Federal de Educación y el documento del INFD sobre la formación docente en EDJA), el reconocimiento de la especificidad de la educación de adultos, al destacar su historia en la Argentina, los problemas actuales, sus objetivos centrales, las características de la población a la que está destinada, las propuestas de desarrollo curricular específico para el nivel primario y secundario, y la necesidad de formación específica para sus docentes; si bien resulta más vaga (y en algún caso ausente) la referencia al nivel secundario de adultos. No nos parece menor esta omisión, ya que la obligatoriedad del nivel secundario y el desarrollo de programas especiales como el FinEs generaron un gran despliegue de ofertas públicas para la población sin terminalidad de secundario y, por lo tanto, hubo una mayor convocatoria de educadores para este nivel.

Dejamos abierta la necesidad de indagar sobre cómo se van articulando, en cada caso, las características históricas del nivel secundario y la centralidad de lo disciplinar del que es portador, con las especificidades complejas y cambiantes de los sujetos destinatarios, cuyo origen social y experiencias culturales pueden entrar en colisión con las expectativas docentes y las políticas públicas, que si bien reconocen formalmente la especificidad, parecen no incidir en los procesos de formación en forma significativa.

### **¿Qué dicen los docentes sobre su formación?**

Los docentes entrevistados<sup>72</sup> que trabajan en CENS son graduados, y los que trabajan en FinEs<sup>73</sup> y en bachilleratos populares mayoritariamente han

---

<sup>72</sup> De dos distritos: Moreno y Lujan.

<sup>73</sup> Desde 2017 el ingreso a los FinEs es también por listado oficial, al igual que a los

finalizado su carrera de grado, aunque pueden encontrarse docentes a los que les falta alguna materia para culminar su carrera. Todos ellos coinciden en reconocer que no tuvieron en su formación docente inicial ningún contenido vinculado a la educación de adultos. “La formación de grado no te brinda nada, no hay ninguna materia que aborde las problemáticas de la Educación de Adultos, ni para primaria ni para secundaria. Brinda contenidos para formarte en el nivel de manera general. Pero faltaría como una perspectiva específica basada en el adulto para cada área” (testimonio de una profesora de Biología de CENS).

Reconocen no haber realizado ninguna capacitación posterior vinculada a la modalidad de EPJA, aunque varios han hecho capacitaciones relacionadas a las formaciones disciplinares y a las TIC, entre otras. Los que trabajan en bachilleratos populares hacen referencia a encuentros de formación realizados por las organizaciones de las que forman parte, vinculadas especialmente a la educación popular. En uno de los distritos estudiados, un grupo de docentes del FinEs reconocen haber recibido un curso coordinado por la gestión actual del plan:

*Hubo con la nueva gestión, pero no este año, el año pasado fue la última vez, los encuentros de pedagogía. (...) Tenían unidades temáticas; por ejemplo, la primera era sobre la pedagogía de Paulo Freire con los adultos, la segunda sobre actividades, tipo diálogo de adultos, estaban programadas. Te daban algo de formación, un texto, algo de debate, la política y la educación, o sea, más orientada hacia el ciudadano (palabras de la coordinadora de una sede del FinEs, p. 9).*

Sin embargo, el resto de los profesores entrevistados de esa sede no habían concurrido, ya sea por falta de comunicación o porque se les superponía con el horario de trabajo. Los directores de CENS reconocen estar realizando una capacitación sobre lectura y escritura propuesta por la Dirección de Adultos de la Provincia, en el marco del Programa de Formación Docente Situada (PNFS), con cuatro o cinco encuentros anuales desde 2017 y con continuidad en 2018.

## ¿Es necesario recibir una formación especial para trabajar en la educación secundaria de adultos?

Existen distintas opiniones sobre la necesidad de recibir o no una formación específica para trabajar en la modalidad de EPJA en el nivel secundario. Los que reconocen que es necesaria una formación específica suelen destacar la necesidad de reflexionar sobre los siguientes aspectos:

– Las características de los sujetos (jóvenes, adultos) que asisten: su origen social, sus trayectorias educacionales previas, sus experiencias de vida y su impacto en la personalidad, la autoestima, la confianza para aprender.

*“Creo que la llave es ese marco general de comprender lo específico de la modalidad; comprender, hacer una caracterización del joven adulto desde el nivel, no solo de su personalidad sino también respecto a lo cultural, a lo socioeconómico, al lugar de procedencia, porque son los factores que más impactan en la modalidad, e impactan con las características propias del joven y del adulto”*  
(prof. de Filosofía, CENS).

– La situación de enseñanza: aquí aparece la coordinación o el manejo de grupos heterogéneos, la necesidad de “conocer los tiempos para el aprendizaje”, el debate sobre los contenidos a enseñar, la planificación y las estrategias de enseñanza más adecuadas para ese público, la importancia del vínculo a construir para lograr aprendizajes, las nuevas propuestas curriculares vinculadas a la situación problemática y a lo modular.

*Sí, me parece que tendría que haber algo que te ayude un poco a pensar qué es lo importante, qué es lo que sirve, qué es lo que pueden, qué es lo que puedo hacer yo, esas cosas todo el tiempo te las estás preguntando... Entonces, como que primero hay que hacer todo un trabajo de darles confianza y tener mucha paciencia, y la gran mayoría de los profesores no venimos con eso. Y después, evaluar muy bien el tema de las estrategias porque muy probablemente las que nosotros tenemos pensadas no nos van a resultar, hay que estar preparados para que no te resulten* (prof. 1 de Historia, FinEs).

*En adultos quizás estaría bueno un poco más de orientación en el manejo de grupo... Lo que aprendí primero, digamos, la interacción entre el grupo y el docente. Por ahí yo tenía la idea, cuando salí de la universidad, recién recibido, de que el docente se enfoca solamente en lo pedagógico, da su contenido y listo, pero el docente es también una persona que interactúa con otras personas y que a veces hay cosas que exceden lo curricular. Yo creo que en ese sentido es un aprendizaje que generó la práctica, no lo académico (prof. 2 de Historia, FinEs).*

– Problemáticas de violencia, cuestiones de género, adicciones:

*Creo que nos falta mucha capacitación vinculada a toda la diversidad que tenemos en el aula, las edades, las cuestiones de género, el tema de la violencia en la pareja, mucha señora que arranca y el marido la viene a buscar una vez y ella no viene más, y nosotros tenemos que saber cómo acompañar esas situaciones. También está el tema de las dislexias y el tema de adicciones. Creo que esos son los principales temas (prof. de Psicología, CENS).*

### **Para continuar reflexionando**

Resulta interesante destacar la coincidencia entre las normativas vigentes (leyes nacionales, INFoD, CFE) que reconocen la particularidad del sujeto que asiste, que desarrollan una propuesta de organización curricular específica (resolución 254/15) y que indican la necesidad de formar educadores, con algunas de las opiniones de los docentes entrevistados. Creemos que los espacios de formación docente deberían también colaborar para interpelar las representaciones dominantes sobre la población en situación de pobreza, sobre cómo se describe a ese grupo de estudiantes, ya que suelen atravesar las prácticas docentes ciertos contenidos de representaciones que van en un sentido no democratizante, y que deben ser revisadas crítica y colectivamente. La cuestión de la selección curricular hace que nos preguntemos acerca de cómo se realizan las adaptaciones/ajustes curriculares y qué espacios de reflexión existen sobre los criterios para realizarlas. Detrás de cada selección, priorización y recorte subyacen representaciones sobre el otro, sobre sus necesidades, sobre

su futuro. ¿Cuáles son los criterios de selección de ciertos contenidos y la exclusión de otros? ¿A través de qué procesos se llega a este recorte? Creemos necesario estar atentos a los procesos por los cuales se establecen recortes o adaptaciones curriculares, ya que poder hacer explícitas estas decisiones nos permite evitar prácticas que puedan generar injusticias curriculares, es decir, que colaboren con justificar o construir relaciones de desigualdad, en términos de Connell (1999). Esto implica tener condiciones generales, institucionales e interés por volver a pensar sobre lo que se enseña.

### **Bibliografía**

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar para adultos: una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.

Finnegan, F. y Montesinos, M. P. (2016). *Panorama de la oferta educativa de nivel secundario de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires*, parte de la serie “Apuntes de investigación”. Buenos Aires, Argentina: DiNIECE.

Rodríguez, L. (1996). “Educación de adultos y actualidad: algunos elementos para la reflexión”, en *Revista del IICE* (año 5.º, número 5). Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

## **9. Formación docente en escuela primaria para adultos: ¿quién dijo que todo está perdido?**

Aldana Abad  
aldanaiabad@hotmail.com

Verónica Rebaudino  
vreboudino@hotmail.com

IES n.º 15 Dr. Alcides Greca, San Javier, provincia de Santa Fe.

El presente trabajo se enmarca en el eje de trabajo n.º 3, Formación de Educadores para la EDJA, proyectos de formación de docentes para la EDJA, desarrollados por el sistema formador nacional y de cada jurisdicción, universidades, sindicatos, instituciones escolares y colectivos de educadores.

### **Resumen**

El presente trabajo reseña la labor de las docentes y alumnos de segundo año del profesorado de nivel primario del Instituto Superior n.º 15 Dr. Alcides Greca de la ciudad de San Javier, provincia de Santa Fe. Dentro de la cátedra Taller de Práctica II se planifican y desarrollan proyectos de práctica que implican una experiencia pedagógica y sociocomunitaria de Educación de Jóvenes y Adultos. La institución coformadora es la Escuela n.º 102 Rosa Paiquí para Jóvenes y Adultos de la localidad. Dicha experiencia propone desafíos, aprendizajes e insta a la reflexión y valoración de la educación como práctica compleja, tanto a estudiantes y futuros docentes como a todos los participantes de la misma.

### **Desarrollo del trabajo**

El presente trabajo se inscribe en el marco del Taller de Práctica II de la carrera de Profesorado de Educación Primaria, en el IES n.º 15 Dr. Alcides Greca, de la ciudad de San Javier (provincia de Santa Fe), en el cual se espera que los estudiantes se inserten plenamente en una experiencia

sociocomunitaria que les permita experimentar la educación en su dimensión de práctica social.

Entendida esta en términos de praxis, requiere tanto un compromiso con acciones concretas como con instancias de reflexión que habiliten a un retorno crítico a la acción, de forma que se potencie su sentido humanizante. Se tiende a que los futuros docentes comprendan el quehacer educativo desde una perspectiva profundamente social, por lo que el concepto de *diversidad sociocultural* atraviesa todo el desarrollo del taller.

Desde este espacio se propone que los estudiantes comiencen a asumir al trabajo pedagógico como una práctica sociopolítica, fundamentada, rigurosa y comprometida individual y socialmente, en la que el trabajo áulico – como espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza– adquiera un lugar primordial, aunque no único, dentro de la formación inicial que los habilita para ese desempeño.

En esa dirección, en el Taller de Práctica II se profundizan algunos instrumentos que se comienzan a trabajar en el Taller I (la observación, la narrativa y la entrevista) y se incluyen otros dispositivos, tales como el diario de clases, el portafolio, el análisis de documentos áulicos e institucionales, junto a diferentes estrategias de sistematización y comunicación de las experiencias sociocomunitarias.

El trabajo sobre la observación de situaciones áulicas e institucionales cobrará un lugar importante, como así también el abordaje de materiales curriculares específicos. Se trabajará con simulaciones, análisis de casos, observaciones, construcciones de pequeños proyectos pedagógicos y de instrumentos posibles. Se iniciarán pequeñas experiencias de acompañamiento, colaborando en tareas tales como la preparación de actividades, la coordinación de grupos, la preparación de actos escolares, la participación en organismos internos de las escuelas y en reuniones institucionales, en salidas con los/as alumnos/as, en tareas administrativas, entre otras.

Desde esta perspectiva se articula con la Escuela Primaria para Adultos n.º 102 Rosa Paquí espacios de práctica en sus diversas aulas y sedes comunitarias. Las mismas reciben una diversidad de alumnos en cuanto a edades, saberes previos, trayectorias escolares e historias de vida. Mujeres que nunca accedieron a la escolaridad, hombres de campo, trabajadores que abandonaron la escuela por distintos motivos, alumnos integrados de la

escuela especial, miembros de la comunidad mocoví residentes en la zona, etc.

El propósito de ofrecer estas prácticas a los alumnos es brindar un espacio real y auténtico para la construcción de la experiencia docente en la diversidad y en el abordaje de la enseñanza en contextos tan ricos como complejos. La alfabetización con jóvenes y adultos constituye un reto que los estudiantes tienen que enfrentar para pensar sus prácticas pedagógicas desde un lugar tan desafiante como innovador. Muchas veces lo sabido no alcanza y la teoría es insuficiente. Se hace necesario recrear los esquemas teóricos, establecer relaciones interdisciplinarias, poner en tensión los saberes y dialogar con otros espacios para resignificar las experiencias de práctica.

Los contenidos desde donde se propone trabajar el espacio del taller son: el aula como espacio de trabajo pedagógico, social, cultural y epistemológico; la complejidad del aula y de otros contextos educativos; la educación popular: sus principios y fundamentos desde una perspectiva histórica y la situación actual; los múltiples sujetos y las prácticas; el desafío del trabajo docente: la atención a la heterogeneidad; el respeto por las diferencias y la búsqueda de la igualdad de oportunidades; la planificación y organización de las intervenciones pedagógicas; los proyectos áulicos y las unidades de trabajo; las adecuaciones curriculares como dispositivos de igualdad de oportunidades; posibilidades y riesgos; construcciones metodológicas en diversos contextos y con sujetos diferentes; el uso de los recursos del medio y de las nuevas tecnologías; materiales didácticos.

La crisis socioeconómica, cultural y educativa de nuestro país ha impactado severamente sobre la situación de nuestras escuelas. Los abruptos cambios en las condiciones de vida han sido una tendencia sostenida en las últimas décadas, y esto se manifiesta, entre otros indicadores, en un fuerte proceso de desigualdad y de exclusión social, que ha llevado a una altísima proporción de la población a vivir en condiciones de pobreza e indigencia, situación que ha alcanzado a un 60% de la población de nuestra ciudad (San Javier, provincia de Santa Fe) según el Censo Provincial del 2005. En el caso de los jóvenes y adultos sin la escuela primaria concluida, en particular, se incrementa la proporción de la población que se encuentra bajo la línea de pobreza.

Las pautas y experiencias culturales adquiridas en el contexto familiar y comunitario constituyen el capital social y cultural con el que los alumnos

ingresan a la escuela. Para algunos de ellos, la escuela opera como ámbito de continuidad/discontinuidad; pero para otros, la dinámica de la cultura escolar resulta muy distante de sus experiencias de vida. En ocasiones, las prácticas escolares niegan validez al capital cultural con el que llegan los jóvenes y los adultos a la escuela, al desvalorizar los saberes que traen de su contexto. En estos casos, la distancia existente entre lo que la escuela ofrece y requiere y su realidad favorece el desaliento y el desinterés, y puede fomentar reiterados abandonos.

El concepto de trayectorias, por lo tanto, va más allá que la simple relación de condición social de origen y de una fácil proyección en cuanto al punto de llegada. Hablar de trayectorias, según Montes y Sendón (2006), “implica también la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas”. En este contexto no es posible encontrar trayectorias lineales fuertemente predecibles. Por el contrario, se tiende cada vez más a observar prácticas permeadas por una dinámica de fragmentación social, cultural y educativa que delinean un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, novedad y estrategias diversas que hacen difícil, sino imposible, las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas a las que la reflexión sociológica nos había acostumbrado.

Al igual que la biografía, que comienza con el lugar y la fecha de nacimiento, las trayectorias sociales tienen un punto de inicio, una posición original definida, en este caso, por el volumen y la estructura de los capitales con los que cuenta un individuo al momento de iniciar su trayectoria, o lo que es lo mismo, al momento de nacer. Condición condicionada y condicionante a la vez, la posición de origen dispone las cartas para jugar el juego, determina el lugar y la fuerza con la que parte una trayectoria, los caminos posibles de ser recorridos, lo que se puede ser y llegar a ser.

Siguiendo a Terigi (2009), sostenemos que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos *trayectorias escolares teóricas*. Las trayectorias teóricas expresan los recorridos de los sujetos en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Ahora bien, si analizamos las trayectorias reales de los sujetos podremos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconoceremos también itinerarios que no siguen ese cauce (“trayectorias no

encauzadas”), pues gran parte de los jóvenes y adultos transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes.

Desde el Taller de Práctica II nos proponemos interiorizar a los estudiantes en esa realidad, visibilizar esas trayectorias no lineales, valorar las diferencias y conocer que el trabajo con jóvenes y adultos constituye un verdadero desafío. Esto implica romper con la representación social acerca de una única escuela primaria y un único modo de desempeñar la docencia con sujetos infantiles. Se abre, de este modo, la posibilidad de pensar otros sujetos, otras problemáticas, otros recorridos y trayectorias y también otra práctica docente. Uno de los riesgos es la infantilización de la escuela primaria para adultos; es decir, reducir la alfabetización en su planteo, en su metodología y en sus recursos a una práctica similar a la que se realiza con niños. Creemos con Freire (1981) que “no se puede reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría ‘llenando’ con sus palabras las cabezas supuestamente ‘vacías’ de los alfabetizandos. Por el contrario, en cuanto acto de conocimiento y acto creador, el proceso de la alfabetización tiene, en el alfabetizando, su sujeto”.

De este modo, cada proyecto que se piensa para la intervención en la escuela primaria para adultos supone primero una etapa de observación y conocimiento de los alumnos. Sus características particulares y sus modos de vinculación hacen que se creen lazos fuertes entre ellos y los docentes de la escuela. Por lo tanto, los alumnos practicantes, al ser vistos como nuevos actores con quienes relacionarse, muchas veces son resistidos en los primeros contactos, a partir de emociones como la vergüenza, actitudes como la timidez u otras conductas típicas, como el silencio o la ausencia. La posibilidad de desarrollar las prácticas se empieza a instalar en la oportunidad de conocerse, vincularse, empatizar... cuando ambos sujetos se comprenden mutuamente como aprendientes.

A partir de estas observaciones se desarrolla una entrevista con las docentes, en la que acuerdan con los alumnos practicantes los núcleos problematizadores de la enseñanza que serán planificados en formato de proyecto. A lo largo de estos años, diversas problemáticas fueron oportunidad de diálogo y construcción en el aula: la escritura de diarios de vida, el reciclado de la basura, el lugar de los jóvenes y adultos en la ciudad de San Javier, la historia local y el protagonismo del pueblo en sus distintos

momentos, la construcción de la ciudadanía o la identidad de los pueblos originarios.

Cada proyecto se piensa y se trabaja para aulas donde la diversidad se hace presente, tanto en edades, trayectorias, intereses, ritmos de aprendizaje, procesos de alfabetización, etc. Esto implica pensar actividades que no exijan una resolución homogénea, una respuesta única, una producción uniforme o estereotipada.

El aula se transforma en un lugar donde los sujetos toman la palabra, recuperan su voz y su decir, donde pueden valorar sus opiniones y las de los demás, intercambiar distintos puntos de vista, valorizar la experiencia como parte de la riqueza de su vida, sin estigmatizar las circunstancias o hechos del pasado que pudieran provocar el fracaso o el alejamiento de la escuela. La máxima de Freire “todos sabemos algo, todos ignoramos algo; por eso aprendemos siempre” cobra cuerpo para todos los que nos implicamos en esta experiencia.

Volver a la escuela es, para muchos de ellos, una oportunidad de reparación, de recuperación, una plataforma de lanzamiento hacia otra situación distinta. La posibilidad de empoderarse, de continuar sus estudios, de ayudar a sus hijos en las tareas escolares, de posicionarse mejor en la búsqueda laboral, se visibiliza en cada una de sus aspiraciones y logros.

El proceso que llevan adelante los alumnos de la formación docente va acompañado, desde el comienzo del cursado de la materia, de la escritura de diarios de los alumnos, a través de la metodología de narrativas. Las narrativas se constituyen así en valiosos caminos de acercamiento y conocimiento de los procesos de construcción que llevan a cabo los practicantes, no con una finalidad evaluativa, sino también formativa. “Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, 2002). Es movilizador para los mismos practicantes, pues les permite volver conscientemente sobre su práctica y reflexionar sobre ella para modificarla y mejorarla.

Las tensiones entre practicante y docente, entre escuelas primarias comunes y escuelas primarias modalizadas, entre teoría y práctica, o las que se dan entre alumnos niños y alumnos jóvenes y adultos, entre la experiencia y la inexperiencia o entre las expectativas y la realidad, se van conjugando de diferentes maneras. En algunos momentos hay un predominio de un

extremo sobre el otro, lo cual provoca inseguridad e incertidumbre. El practicante organiza y planifica su práctica, hace todas las previsiones posibles y se anticipa en cuanto a lo que va a enseñar, cómo, con qué recursos, en qué tiempos. Ha elaborado su proyecto como un libreto y ha tenido en cuenta lo que ha adquirido desde la teoría, pero cuando este libreto comienza a desarrollarse en un escenario particular – como es el aula de la escuela primaria para jóvenes y adultos– se tiñe con un claroscuro de significados y simbolismos propios del encuentro de representaciones sociales, prejuicios, sentidos encontrados, que cobran vida en su relación con un contexto y con unos actores concretos, con una complejidad aún no pensada o abordada que genera cierta ansiedad y temor. La escritura de narrativas permite visibilizar la trama de estos pensamientos y emociones que fluyen en los practicantes y que muchas veces son difíciles de verbalizar.

Para cerrar, queremos compartir con ustedes algunas voces de los alumnos que nos ayudan a seguir pensando en el valor de esta experiencia para todos los que estamos involucrados en ella:

*Este año espero que este taller me brinde una orientación a las prácticas, estrategias de intervención, de enseñanza y de evaluación. También espero que nos enseñe cómo planificar. Para esto me propongo ser responsable a la hora de realizar las tareas, trabajos prácticos o actividades en el aula o fuera de ella, en tiempo y forma, tener los apuntes al día y aprobar (Julieta, 22 años).*

Vemos aquí cómo las expectativas iniciales del taller están relacionadas con aspectos formales y académicos, sin involucrarse todavía aspectos del practicante más comprometidos o transformadores, no solo de su práctica sino también de su posicionamiento con respecto a la vida, a los sujetos alumnos, a su “ser docente”.

En la evaluación final del proyecto otra alumna escribe:

*Este trabajo comenzó con el desafío y las expectativas de las observaciones y entrevistas a docentes de la escuela primaria para adultos. Desde que empecé el instituto estaba esperando este momento. Tenía miedo, curiosidad, ansias por estar en el aula, por saber qué se siente estar al frente de la clase. El proyecto consistió en planificar, tras las observaciones y entrevistas a la cofirmadora, un*

*tema de intervención. Escribiéndolo así parece fácil, pero lo cierto es que fue una experiencia hermosa. Conocer al grupo, a la docente, el aula, fue un proceso de aprendizaje constante y diferente a lo vivido hasta acá. Realizamos el proyecto, lo corregimos, cometimos errores. Era nuestra primera vez. Lo volvimos a corregir hasta aprobarlo. No nos dimos por vencidos. Estar al frente del aula me encantó. Me sentí cómoda, pero también me hizo tomar conciencia de todo lo que implica la docencia: responsabilidad, respeto, tolerancia, paciencia, entre otras tantas cuestiones necesarias que una docente debe tener y desplegar en el aula. Fue un desafío que me encantó asumir. Después de experiencias así uno no vuelve a ver al docente de la misma manera. Se sensibiliza, se empataza, se solidariza... Los alumnos respondieron muy bien. Fueron respetuosos, participativos... Logramos formar un vínculo. Fueron cooperativos con nosotros y con sus compañeros. Todo resultó de la mejor manera posible, con una experiencia y un aprendizaje significativos. Lo mejor que me podía llevar (Clarisa, 24 años).*

Para concluir, nos gustaría compartir con Skliar (2011) la propuesta de pensar en gestos mínimos para educar. Algo que siempre sentimos cuando ideamos y desarrollamos nuestros proyectos de formación docente pensados para la educación de jóvenes y adultos. Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones, saludar, acompañar, posibilitar, dar entrada, habilitar, conversar, respirar, dar, ser paciente, estar allí, decir, callar, etc.

Nuestra entrada al aula supone anticipar un mapa, con el que luego exploraremos un territorio nuevo y desconocido, colocando marcas y trazando rutas para poder recorrerlo. Pero una vez allí, en el terreno, el encuentro humano que implica la educación requiere de otra gestualidad.

Nos hacen falta los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera. Me quito aquí la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración del currículo, de las didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar. Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a

cualquiera y a cada uno. La cualquieridad y la cadaunicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él (Skliar, 2011).

## Bibliografía

Bolívar, A. (2002). “¿*De nobis ipsis silemus?*: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (vol. 4, n.º 1). Granada, España: Universidad de Granada.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid, España: Taurus.

Freire, P. (1982). *La importancia del acto de leer*. Disponible en [http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la\\_importancia\\_del\\_acto\\_de\\_leer.pdf](http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf).

Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Kaplan, C. et al. (2007). *Todos podemos aprender*. Disponible en [http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/capacitacion/modulo\\_kaplan.pdf](http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/capacitacion/modulo_kaplan.pdf).

Montes, N. y Sendón, M. A. (2010). *Trayectorias educativas de adolescentes en una Argentina fragmentada*. Buenos Aires, Argentina: SECYT.

Sirvent, M. T. (2004). *La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a04n28.pdf>.

Sirvent, M. T. et al. (2000). *La situación de los jóvenes y adultos en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Disponible en: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18\\_04\\_sandra\\_-\\_maria\\_amanda\\_e\\_hilda.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_04_sandra_-_maria_amanda_e_hilda.pdf).

Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico, entre lo filosófico y lo literario*. Disponible en: [www.Dialnet-DiezEscenasEducativasParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058.pdf](http://www.Dialnet-DiezEscenasEducativasParaNarrarLoPedagogicoEntreLo-3801058.pdf).

Susinos Rada, T. y Calvo Salvador, A. (2005). “Yo no valgo para estudiar: un análisis crítico de la narración de experiencias de exclusión social”, en *Revista Contextos Educativos* n.º 8 y n.º 9. Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2091392](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2091392).

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

» (2018). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada en Santa Fe el 04/05/2018.

## 10. El valor de la experiencia en los procesos de formación de educadores/as de jóvenes y adultos/as

María Noelia Gómez  
gomez.noelia9@gmail.com

Silvia Peluaga  
speluaga@unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL

### Introducción

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos/as (en adelante EPJA) se ha configurado históricamente como un campo complejo y heterogéneo de políticas, discursos y prácticas, que ha supuesto, en las últimas décadas, revisiones, debates y transformaciones en las agendas de las políticas públicas de nuestro país y región.

Una de las aristas sobre las que aún queda mucho por hacer y camino por desandar es la del fortalecimiento y actualización de las propuestas de formación de educadores/as de adultos/as (Finnegan, 2012; Acín, 2013). Tarea pendiente que exige – de cara a las profundas transformaciones culturales, sociales, económicas y políticas de las últimas décadas– no solo la revisión de las políticas públicas para la modalidad, sino además la visibilización de la especificidad del trabajo del/de la educador/a de adultos/as, en vistas a pensar propuestas formativas acordes a la complejidad de la modalidad.

Estas y otras problemáticas son incluidas en el programa de la asignatura Educación de Adultos, que se ofrece en el 1<sup>er</sup> cuatrimestre del 2.º año para los/las estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de San Luis). Desde hace algunos años también se ofrece la asignatura como curso electivo para los/las estudiantes de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud.

En vistas a las incumbencias planteadas en el plan de estudios vigente para un/a profesor/a y licenciado/a en Ciencias de la

Educación, se espera que los/las alumnos/as que cursan este trayecto formativo puedan comprender las características de la modalidad EPJA, sus metodologías, sujetos/as, materiales, contenidos, formas de evaluación, etc., para poder planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje con jóvenes y adultos/as. Asimismo, conocer este campo también los/las habilita para llevar a cabo procesos de investigación acerca del mismo, diseño de currículos y materiales educativos, formación de educadores/as de adultos/as, trabajo en propuestas socioculturales para la educación de jóvenes y adultos/as, asesoramiento a instituciones enmarcadas en esta modalidad.

En el año 2017, desde el lugar de docentes responsables de esta asignatura – una vez indagados los temas que se refieren a los/las sujetos/as de la EPJA, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías y los diversos públicos que atiende la modalidad– se les propuso a los/las estudiantes la realización de una dinámica grupal construida colectivamente y a su elección (un congreso, ateneo, simposio, foro, mesa redonda, etc.) de manera que, por un lado, les permita el acercamiento a grupos específicos que atiende la EPJA a través de programas y experiencias realizadas en nuestro país y en el mundo; y por otro, vivenciar “en primera persona” la experiencia de llevar adelante esta dinámica propia de la EPJA y que puede convertirse en una vivencia valiosa para su futuro desempeño como educadores/as de jóvenes y adultos/as.

Este trabajo emerge como un espacio propicio para reflexionar sobre el valor de esta experiencia, como un tiempo para hacer una pausa en la velocidad cotidiana para poder, tomando distancia de aquel acontecimiento, reflexionar acerca de los saberes, las huellas, las marcas y los aprendizajes que dejó tanto en docentes como alumnos/as.

Para ello, a partir de los cuestionarios aplicados en el año 2017 luego de la realización del simposio “Escenarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, se recuperan las palabras de los/as estudiantes que participaron de la experiencia y, leyéndolas ahora, a la luz de algunos conceptos clave como el de *experiencia* y los principios metodológicos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje en la EPJA, se busca producir un saber tal vez valioso a la hora de repensar

propuestas de formación de educadores/as de jóvenes y adultos/as en el nivel superior.

Algunos aportes teóricos que ayudan a mirarnos de nuevo:

### **Características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje con jóvenes y adultos/as**

Debido a la complejidad y heterogeneidad de los públicos que atiende la EPJA, es necesario concebir a la enseñanza y el aprendizaje – y por tanto, el papel del/a educador/a– con una especificidad propia.

Para Cabello Martínez (1995) hay varios principios que orientan las decisiones metodológicas en la EPJA y que deberían tenerse en cuenta a la hora de proponer y diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad.

Uno de ellos es el *aprendizaje basado en la experiencia*. Para la autora, este principio supone dos tareas fundamentales: a) valorar y convalidar aprendizajes previos, adquiridos en experiencias laborales o vitales de todo tipo; y b) organizar los estudios que corresponden a un proyecto en relación a las experiencias vitales (1995: p. 212).

Otro de los principios propuestos por la autora es la *participación*, necesariamente ligada a una práctica educativa democrática y políticamente comprometida. Recuperando – entre otros autores– a Paulo Freire, Cabello Martínez valora el principio de participación en la EPJA en tanto se plantea como una “práctica que debe provocar efectos” (Bernstein, citado en Cabello Martínez, 1995: p. 213). Los/as educadores/as de jóvenes y adultos/as que opten por promover la participación en los espacios educativos propiciarán que este principio sea realmente llevado a la práctica, para a partir de allí buscar transformaciones personales y sociales.

Otro de los principios para trabajar en propuestas educativas para la EPJA es la *diversidad*. Para Cabello Martínez (*ibidem*) este principio permite conectar los diferentes saberes y experiencias contextualizadas y locales con aquellos saberes más formales y descontextualizados que se imparten en las instituciones educativas. Reconocer esta diversidad también supone analizar los modos en que se han ido configurando las

diferencias y desigualdades educativas, culturales, económicas y sociales de los múltiples grupos que atiende esta modalidad.

Por último, otro de los principios a tener en cuenta es la *interdisciplinariedad*. Para Cabello Martínez, la estrategia interdisciplinar no niega las disciplinas, las presupone, pero permite dar un paso más en el camino de no encerrarse en sí mismo y en el conocimiento propio como el único válido para dar respuesta a los problemas reales. Esto exige una actitud concreta hecha de curiosidad, de apertura, de sentido de la aventura y del descubrimiento (p. 225).

### **El valor de la experiencia en la formación y práctica de educadores/as de la EPJA**

Guiados/as por estos principios, los/as educadores/as de jóvenes y adultos/as pueden favorecer aprendizajes y experiencias altamente transformadores para los/las sujetos/as. Entendemos que la experiencia no es “eso que pasa” sino “eso que *me* pasa” (Larrosa, 2006: p. 44), por tanto no solo se trata de vivir un acontecimiento que es exterior al sujeto/a sino que, además, es tener en cuenta lo que al/a la sujeto/a le pasa con eso que pasa fuera; en qué medida *lo forma, lo transforma o lo deforma*, siguiendo el juego de palabras del autor.

Por su parte, Contreras y Pérez de Lara (2010) advierten algunas características de los procesos educativos vividos en tanto experiencia:

La vivencia: la educación como experiencia es algo que se vive, que se experimenta.

La implicación subjetiva: una experiencia lo es en la medida en que te implica, te afecta, te impacta.

La irrupción: la experiencia no tiene que ver con lo planeado y lo controlado, sino más bien con un acontecimiento que irrumpe la regularidad, con una sorpresa o algo que pasa inesperadamente, y que por eso obliga a pensar.

La experiencia del tú: la experiencia siempre es una experiencia con algo o alguien, es experiencia de mi relación con el/la otro/a.

Lo vivido que ha fraguado en ti: siguiendo a Zambrano, los autores consideran que el saber producto de la experiencia es la experiencia sedimentada en el curso de una vida.

## **Las voces de los/as estudiantes: sentir, pensar y hacer puestos en juego en una experiencia colectiva de aprendizaje**

A partir de las consideraciones teóricas mencionadas, en este apartado analizamos los cuestionarios que completaron los/las estudiantes después de la realización del simposio; dinámica que fue elegida grupalmente para exponer ante sus compañeros/as, familiares, profesores/as y amigos/as los trabajos de indagación realizados por ellos/as acerca de los distintos públicos que atiende la EPJA (temática contenida en la Unidad III del programa de la asignatura).

Esta experiencia fue planificada, puesta en marcha y evaluada conjuntamente por estudiantes y docentes, en donde cada quien tuvo su rol. Algunos/as estudiantes se agruparon en la comisión organizadora del evento, otros/as fueron parte de los grupos de expositores, otros/as integraron la comisión evaluadora de los trabajos y, por último, algunos/as estuvieron encargados de registrar el simposio.

En las voces de los/las estudiantes se pueden visualizar tres grandes categorías que refieren a las distintas dimensiones de la experiencia en cuestión. Estas dimensiones tienen que ver, por un lado, con el plano afectivo/emocional (aquello que “les pasó” antes, durante y después del acontecimiento, lo que los/las conmovió, interpeló, dejó huellas, etc.). Por otro lado, con el plano de los saberes y aprendizajes de la experiencia, que resultan valiosos para los/las estudiantes cuando toman distancia de la misma. Y, por último, con el plano de las valoraciones sobre lo vivido, la recuperación de los aspectos positivos y aquellos que se pueden mejorar en vistas a su futuro trabajo docente.

### **La dimensión afectivo/emocional: “lo que *me pasa* con aquello que *pasa*”**

En esta dimensión agrupamos a todas aquellas expresiones que refieren a sentimientos, emociones, sensaciones y afectos que fueron movilizados en la vivencia del simposio. En este punto abundan frases que aluden a sentirse cómodo/a, relajado/a, a gusto, feliz en la experiencia. Tal como lo expresa una alumna: “Fue una experiencia grata y alegre para mí”.

Por otro lado, recuperan el valor de sentirse parte de un grupo, acompañado/a o contenido/a en el proceso por las docentes, familiares y compañeros/as. Con relación a esto algunos/as dijeron: “Me gustó ver a las docentes muy comprometidas, a las familias, amigos, parejas e hijos compartiendo allí también, y que todos la hayamos pasado bien”; “Me sentí bien al ver que la familia acompañó en esta experiencia y poder compartir con ellos lo que hemos aprendido”.

Algunas voces advierten que al principio del simposio, ya en el lugar donde se desarrollaba la dinámica, sintieron nervios y ansiedad por dar lo mejor o que salga bien. Emociones que con el transcurrir del acontecimiento fueron transformándose a estados de mayor tranquilidad y comodidad. Una alumna expresa: “Me sentí cómoda sobre todo con el tema que le tocó al grupo, porque es un tema con el que trabajo y del que, como futuros profesionales, necesitamos formación y conciencia. Durante la exposición me traicionaron los nervios, ya que no pude dar lo mejor de mí. A su vez me sentí muy acompañada, respaldada, gracias al apoyo, cariño y compañía que las profesoras me brindaron desde un primer momento”.

Por otro lado, algunos rescatan que se sintieron importantes o valorados dentro del grupo, con la certeza de estar trabajando en pos de objetivos comunes. Al respecto, una alumna dice: “Me sentí muy bien, me sentí parte de un grupo en el que no estábamos divididos como de costumbre, sino que más bien estábamos unidos; me sentí feliz de poder formar parte de esto por todo el buen trato del ambiente”.

### **La dimensión de los saberes de experiencia vivida: “lo vivido que ha fraguado en mí”**

En esta categoría agrupamos las voces de los/las estudiantes que refieren a lo que aprendieron de la experiencia, aquellos saberes “de experiencia vivida” que recuperan como valiosos en su actual oficio de ser estudiantes universitarios, y también para su futuro desempeño como educadores/as de jóvenes y adultos/as.

En relación a lo que aprendieron de y en el simposio, los/las estudiantes recuperan diversos tipos de saberes. No solo aquellos que caracterizan como útiles para su futuro profesional – como por

ejemplo aprender a planificar, organizar y llevar a cabo el simposio, realizar notas formales de pedido de espacios, gestionar recursos, etc. – sino también el aprendizaje de dinámicas grupales o metodologías apropiadas para la EPJA. La técnica del simposio permitió, además, un aprendizaje significativo en relación a los contenidos de los distintos públicos que atiende la EPJA. En la experiencia misma, el público que asistió al evento reflejó la diversidad puesta en acto, con la que tuvieron que dialogar y convivir.

Otros saberes que recuperan es el haber aprendido a trabajar en grupo en pos de objetivos comunes. Así lo expresan algunos/as de ellos: “Aprendí a confiar en mis compañeros”, “A que si cada uno aporta su parte el producto final se obtiene”.

Además, recuperan las siguientes valoraciones: “Un simposio es un espacio de encuentro, de compartir, de charlas, emociones, momentos y comidas”, “Aprendí más que teóricamente lo que es un simposio, y que deja huellas cuando se hace con amor”.

### **La dimensión de las valoraciones de la experiencia: “las expectativas en función de los lugares y roles desempeñados”**

En esta dimensión agrupamos las voces de los/las estudiantes que refieren a las valoraciones que pueden hacer una vez transcurrida la experiencia y con los elementos que el mismo hacer y dejarse decir por la misma les aportan a la hora de pensarse en futuras vivencias similares.

Algunos de los aspectos que recuperan como positivos son el compañerismo y la colaboración entre docentes y alumnos/as, el trabajar en equipo, el aprender del otro/a y con el otro/a, la solidaridad de los/las compañeros/as, la contención de las docentes, el aprender haciendo.

Con sus propias voces destacan algo que fue altamente significativo para ellos/as, algo que quizás fue una experiencia que irrumpió en su formación y les dejó huellas. Expresan que lo positivo fue “Llevar a cabo dinámicas de aprendizaje diferentes, fuera de lo normal, con diferentes actores que no pertenecen a la universidad”, “El acompañamiento de mi familia en la experiencia”, “Fue el primer evento de la universidad que pude compartir con mi mamá”. Una

alumna expresó: “Es la primera vez que en nuestra carrera se genera un espacio que va más allá de los aspectos teóricos, que involucra emociones y resalta valores de compañerismo, solidaridad, trabajo colectivo, confianza”.

Como cuestiones a mejorar para futuras experiencias, algunos/as sugirieron que pueda abrirse esta propuesta a otras asignaturas o carreras, hacer una mayor difusión del evento y brindar, luego de las exposiciones, un mayor espacio para los interesantes intercambios y debates que se generaron aquel día, en donde transcurrió el tiempo de manera veloz.

### **A manera de cierre**

Los/las sujetos/as de la EPJA se encuentran atravesados por una heterogeneidad de experiencias vitales que exigen a la modalidad considerar diversas expectativas, necesidades y motivaciones en relación al aprendizaje. Existe una multiplicidad de situaciones laborales, familiares y personales, y por ello la enseñanza y el aprendizaje deben incorporar todos esos otros saberes que los/las sujetos/as construyen por fuera del campo escolar (Documento Base, CFE, 2010). Esto supone que, a la hora de trabajar con jóvenes y adultos/as, el/la educador/a no puede desconocer que cada sujeto/a llega a la situación educativa con saberes que emergen de experiencias previas. A partir de ellas, sería valioso promover situaciones de aprendizaje que sean una *verdadera experiencia* para los/las sujetos/as. Es decir, que quienes participen en ellas se conmuevan, se transformen y devengan en sujetos/as activos/as y protagónicos/as.

Tomando distancia de aquel acontecimiento formativo, y recuperando lo que dijeron sus protagonistas, consideramos que el simposio pudo irrumpir como una experiencia que los/las implicó, que les dejó huellas, que les movilizó no solo aspectos cognitivos, sino también afectivos y sociales. Se pusieron en juego emociones y sentimientos que, la mayoría de las veces, son desconocidos o dejados de lado en los escenarios educativos formales a la hora de promover procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si retomamos las ideas de Cabello Martínez (1995), en esta experiencia se pusieron en juego algunos de los principios relacionados a

las estrategias metodológicas de la EPJA: la participación de cada uno/a en su rol y la del público que asistió, las diversas miradas que confluyeron en la reconstrucción de un objeto de estudio que es complejo, y la interdisciplinariedad, ya que no solo asistieron estudiantes de Educación sino que además se sumaron los/las de Enfermería, con quienes el diálogo complejizó la mirada acerca de los diversos públicos que atiende la EPJA.

En esta experiencia no solo se aprendieron los contenidos pautados en la asignatura, sino también maneras de ser, de relacionarse, de configurarse como grupo, de incorporar a el/la otro/a, “lo otro”, “lo mío”, “lo tuyo”, “lo nuestro”, en un espacio que cotidianamente es habitado solo por estudiantes y docentes universitarios, mientras que otros actores sociales que forman parte de la vida cotidiana quedan ajenos a esta realidad.

Se pudo generar un espacio-tiempo diferente en la universidad, para que converja lo común y lo diverso, para que entren en diálogo estudiantes, docentes, amigos/as y familias. Un espacio de aprendizaje que, esperamos, haya sido vivido en tanto experiencia.

## Bibliografía

Acín, B. (2013). *La educación secundaria de adultos en la actualidad: un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)*. Tesis para acceder al grado de Doctora. Barcelona, España: Universidad de Barcelona

Cabello Martínez, M. (Coord.). (1995). Capítulo IX: “La práctica reflexiva: estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación de personas adultas”. En *Didáctica y educación de personas adultas: una propuesta para el desarrollo curricular*, pp. 201-227. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.

Finnegan, F. (Comp.). (2012). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Larrosa, J. (2006). “Sobre la experiencia”. En *Revista Separata* (vol. 18). Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/19065/16286>

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Resolución CFE n.º 118/10. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Documento Base*.

# Procesos de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación

## 16 trabajos

### 1. Integración y diversidad en el marco del nuevo diseño curricular de EPJA: reflexiones y experiencias

Nuria Rocío Álvarez  
nuriarocioalvarez@gmail.com

Pablo Alejandro Baigorria Suter  
pablobaigorria05@gmail.com

Escuela Primaria de Adultos n.º 16 (D.E. 7, DEAyA, CABA)

#### Resumen

En el presente trabajo se aborda el análisis de un proyecto de integración entre ciclos y materias especiales, implementado a los fines de propiciar un enriquecimiento de las propuestas formativas ofrecidas por la institución y promover un intercambio de experiencias y saberes entre los estudiantes, que contribuyan a ampliar su bagaje de conocimientos y saberes. La propuesta pedagógica de integración toma como premisa fundamental la consideración del adulto como un sujeto activo, que cuenta con amplios y diversos conocimientos construidos a lo largo de las diferentes trayectorias culturales, sociales, educativas y políticas que ha transitado durante su vida. En este sentido, se persigue como objetivo primordial lograr una construcción colectiva de conocimientos a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el intercambio y el enriquecimiento mutuo.

Palabras clave: Nuevo diseño para adultos – Competencias – Integración – Diversidad – Trabajo en equipo – EPJA – Construcción colectiva del conocimiento – Vulnerabilidad social – Proceso formativo

## Introducción

En este trabajo se analiza el proyecto institucional de articulación e integración entre los cursos especiales y los ciclos de la Escuela Primaria de Adultos Andrés Ferreyra, basado en la implementación del nuevo diseño curricular de la EPJA y su fundamentación, funcionamiento y evaluación.

## Contexto institucional

El proyecto se llevó a cabo en la Escuela Primaria para Adultos n.º 16 Andrés Ferreyra, D.E. 7, dependiente del Área de Educación del Adulto y el Adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La escuela cuenta con una oferta educativa conformada por cuatro ciclos para los alumnos que deciden terminar su escolaridad primaria: el Ciclo de Alfabetización, el Ciclo de Formación Integral I y dos ciclos de Formación Integral II, que trabajan bajo la modalidad de multiciclo, donde los docentes desempeñan sus funciones mediante la modalidad de pareja pedagógica. Asimismo, la escuela cuenta con diversos cursos de materias especiales, tales como Cocina, Corte y Confección, Computación y Tecnologías Digitales, cuatro niveles de Inglés, Electricidad y Accesorios de la Moda. El plantel está conformado por trece docentes, cada uno con una diferente antigüedad en el área y en la escuela. A los fines de realizar un análisis institucional y obtener información sobre su situación actual se ha implementado la utilización de la matriz FODA, que ha arrojado los siguientes resultados:

### Fortalezas / Oportunidades / Debilidades / Amenazas

- Buen clima de trabajo.
- Espacios de acuerdo y participación.
- Sostenimiento estable de la matrícula.
- Pertenencia institucional, tanto de los alumnos como de los docentes.
- Fortalecimiento de lazos.
- Trabajos compartidos y colaborativos entre cursos y ciclos.

- Escasez de oferta educativa relacionada al arte (por ejemplo, folclore).
- Intercambios con profesionales y/o asociaciones barriales sobre distintas temáticas culturales.
  - Vínculos de confianza entre docentes y alumnos.
  - Solidaridad respecto a todos los actores de la comunidad.
  - Excelente predisposición.
  - Compromiso diario de los docentes en su labor.
  - Mayor promoción de nuestra propuesta para atraer nuevos alumnos.
- Implementación y puesta en práctica de las propuestas.

### **Caracterización de la población escolar**

La escuela se encuentra ubicada en el límite de los barrios de Caballito y Villa Crespo, ambos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La mayoría de los alumnos que concurren al establecimiento poseen el domicilio en la zona y desarrollan sus actividades cotidianas en las inmediaciones de la institución. La población escolar se caracteriza fundamentalmente por su diversidad, aunque los ciclos cuentan con una predominancia de estudiantes en situación de vulnerabilidad en cuanto al aspecto socioeconómico y sociocultural. A diferencia de ello, los cursos especiales presentan una prevalencia de alumnos con un mayor acceso a la cultura y a los bienes económicos y sociales. La mayoría de ellos han culminado sus estudios secundarios y algunos cuentan con titulaciones terciarias y/o universitarias.

El mayor desafío que presentan los alumnos de ciclo se encuentra ligado a sus biografías educativas truncas; mientras que en el caso de los alumnos de cursos especiales, los objetivos están centrados en la educación permanente y el continuo aprendizaje y profundización de los saberes logrados.

### **Fundamentación de la propuesta**

La población escolar que asiste a la institución para finalizar sus estudios primarios carece de protagonismo en muchos ámbitos de su vida, convive con un sentimiento de invisibilidad, bajo perfil, nula

participación y silencio que los rodea en todos los espacios de su incumbencia y, en muchos casos, los constituye como ciudadanos sin voz.

Para lograr revertir estas situaciones de vulnerabilidad social resulta vital ofrecer propuestas educativas de calidad, orientadas hacia la construcción de conocimientos que les permitan superar la vulneración y desarrollar capacidades y habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en las prácticas sociales y ciudadanas. En este sentido, Llosa *et al.* (2001) destacan que “conocer implica elaborar esquemas clasificatorios de los hechos de nuestro entorno cotidiano, con capacidad reflexiva frente a los significados de una visión conservadora de la realidad que solo reproduce la injusticia social”. La institución escolar como equipo se propone construir el andamiaje necesario para dar soporte al alumno y que este alcance un pensamiento crítico y una acción autónoma. Le dará lugar e importancia a sus “decires y haceres”, brindará herramientas para que puedan hacer oír sus historias y sus necesidades, de modo tal de enriquecerlo con otros aportes, enriquecernos con los suyos, empoderar con la palabra y también, por qué no, con otras expresiones culturales como la tecnología, artes y oficios. La premisa será, entonces, aprender del otro y con el otro, entendiendo que la unión de proyectos, intenciones y esfuerzos nos llevarán al logro de los objetivos personales y grupales.

### **Contextualización de la propuesta desde una perspectiva curricular**

La propuesta pedagógica aquí analizada se sustenta en el diseño curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los programas de las materias especiales, la Constitución Nacional, la Constitución de la CABA y la Ley de Educación Nacional n.º 26.206.

El artículo 17 de la mentada ley caracteriza a la EPJA como una modalidad del sistema educativo. En este sentido, su artículo 46 la define como la “modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de 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”. En su artículo 48 enumera una serie de objetivos y criterios, en los cuales nos basamos para la elaboración del proyecto analizado en el

presente trabajo, y entre los que podemos enunciar los siguientes: “a) brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y 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; b) desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática; y c) mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral”. El diseño curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires concibe a los sujetos pedagógicos de la EPJA como portadores de “múltiples pertenencias y trayectorias sociales, culturales y políticas”, las cuales son abordadas en el proyecto desarrollado a los fines de propiciar espacios de reflexión e intercambio, tomando como punto de partida las experiencias y los saberes de los estudiantes. En este sentido, en este proyecto se favorece la valorización de los conocimientos y saberes que posee cada uno de los alumnos, y se propician espacios educativos en los que se logren construir aprendizajes significativos a partir de intercambios y prácticas participativas en las que se pongan en juego los saberes de cada uno para lograr un enriquecimiento mutuo.

## Objetivos

En vinculación a lo explicitado con anterioridad, cabe remarcar que la escuela se constituye en el lugar por excelencia para la adquisición de conocimientos socialmente significativos, y también en un espacio de encuentro para la reflexión, el protagonismo, la interacción con los otros, el trabajo solidario y el enriquecimiento mutuo. En este marco, y teniendo en cuenta los desafíos considerados prioritarios en la escuela, se trabajó con base en los siguientes objetivos, que orientaron las actividades a realizar:

- Promover el trabajo cooperativo de toda la comunidad escolar; analizar las demandas propias para convertirlas en propuestas de aprendizaje significativo; propiciar la construcción de saberes socialmente

válidos para la inserción laboral, cultural y social, sin perder las propias identidades.

- Practicar la escucha atenta y respetuosa entre docentes y alumnos, como así también entre pares (docentes-docentes, alumnos-alumnos).

- Fomentar la palabra escrita y oral como sustento y apoyo del ejercicio de los derechos, porque la escuela es pública y público es el lugar donde circula la palabra.

- Facilitar el acceso a la cultura a todos los miembros de la escuela.

- Fomentar procesos de autonomía en la construcción del conocimiento, mediante la realización de actividades en conjunto entre ciclos y cursos especiales.

- Facilitar herramientas para el desarrollo del sentimiento de pertenencia a la escuela de adultos.

- Generar estrategias de inclusión, socialización y trabajo en equipo.

- Potenciar el comportamiento autónomo y el pensamiento crítico de los alumnos.

- Propiciar espacios de intercambio y reflexión.

- Reconocer el poder de las palabras para lograr cambios a todo nivel.

### **Experiencia de trabajo: metodología**

Para cumplimentar los objetivos propuestos, y con base en el nuevo diseño del Área del Adulto y el Adolescente, se incentiva el trabajo colaborativo, para reforzar el aprendizaje mediante actividades en las que los alumnos puedan ser protagonistas. A partir de la integración de acciones entre los alumnos de los ciclos y los cursos especiales, se generaron espacios de encuentros, reflexión y retroalimentación que enriquecieron a todos los participantes, debido a la diversidad de conocimientos, historias de vida, experiencias laborales y trayectorias escolares (tanto formales como no formales) que se pusieron en juego. La primera propuesta que se coordinó de acuerdo a lo planteado en el proyecto formó parte de la Jornada de Educación Sexual Integral, cuyo eje fue la violencia de género. Se trabajó en grupos con los alumnos de toda la escuela mezclados e intercambiando sus puntos de vista sobre esta temática. Para que dicho intercambio sea posible, los docentes compartieron diferentes imágenes en las que la violencia de género se

mostraba en sus distintas aristas: física, psicológica, verbal, económica, etc. Posteriormente, los alumnos realizaron sus exposiciones a partir de las conclusiones que obtuvieron en sus grupos, lo que facilitó la interacción con el resto de los alumnos y sus docentes en un debate guiado por ellos.

La siguiente propuesta tuvo como finalidad el encuentro no solo entre los alumnos de ciclos y cursos especiales, sino también con otra escuela y su comunidad. Para la realización del mismo, se trasladaron todos los participantes de nuestra escuela, docentes y alumnos, a otra institución del mismo sector escolar, para presenciar un encuentro de Folclore (materia especial aún no disponible en nuestra escuela) en conmemoración por los 202 años de la independencia de nuestro país. Para lograr la mayor asistencia posible – frente a la resistencia inicial que implicaba el traslado– se organizaron grupos entre los alumnos que vivían cerca del destino para facilitarle la movilidad al resto, o también se propuso ir en conjunto hasta la otra escuela (ubicada a una distancia de cuarenta cuadras). Los docentes también coordinaron esta acción y les permitieron a sus alumnos la flexibilidad de poder ir con el grupo que esté más cerca de su lugar de trabajo o de su casa. Asimismo, al no contar con un curso de Folclore donde los alumnos pudieran exponer lo aprendido durante el año, la escuela colaboró desde el curso de Accesorios de la Moda, con el armado de flores con los colores de nuestra bandera nacional, realizadas por los alumnos con la técnica de origami en papel marmolado, que obsequiaron a cada una de las mesas presentes en el evento. Por otro lado, el curso especial de Cocina preparó distintos platos típicos para acompañar el desarrollo del encuentro. Todas estas acciones (y los gastos que implicaron) se realizaron con el aporte colaborativo de los alumnos hacia la escuela y su asociación cooperadora. La participación económica de los alumnos permite que luego esos fondos sean destinados a las mismas actividades, para el aprovechamiento de todos. Este encuentro no solo permitió un avance en las relaciones entre los alumnos de ciclos y los cursos especiales, sino también entre otras instituciones escolares y sus participantes. Por último, y luego de diversos Espacios de Mejora Institucional (EMI) para docentes, se acordó que los cursos especiales realicen clases abiertas a los ciclos durante toda la Semana del Adulto. Para ejecutar esta propuesta, resultó necesario que los docentes coordinaran entre sí cuáles eran los contenidos que los alumnos de

Alfabetización, Formación Integral I y Formación Integral II podrían articular con base en las planificaciones de los maestros especiales y sus cursos. El primer desafío que se presentó giró en torno a que la cantidad de alumnos que iban a participar de esa actividad iba a ser mayor a lo habitual, y que se desarrollaría en una época del año en la cual los alumnos del curso especial cuentan con un mayor dominio de los contenidos propios del mismo. Como modo de abordaje de dicho desafío, se propuso llevar a cabo actividades colaborativas donde los principales protagonistas de la clase abierta e integrada no fueran los docentes, sino que fueran los alumnos quienes, con base en lo aprendido, complementarían e integrarían sus saberes a la propuesta planteada y a las distintas dificultades que pudieran surgir en el transcurso de la misma. Las clases abiertas planteadas se realizaron del siguiente modo:

- Curso Especial de Cocina: elaboración de dulces de chocolate en conjunto con los cursos de Alfabetización y Formación Integral I. Contenidos a trabajar: texto instructivo, distintos tipos de medidas, transformaciones de los alimentos (interacciones entre los materiales, mezclas y soluciones).

- Curso Especial de Accesorios de la Moda: elaboración de cajas hexagonales en papel de color con decoraciones, en conjunto con los alumnos de Alfabetización y Formación Integral I. Contenidos a trabajar: medidas, plegado y textos instructivos.

- Curso Especial de Electricidad: exposición sobre seguridad eléctrica en el hogar, en conjunto con los alumnos de Formación Integral II. Contenidos a trabajar: recursos energéticos y energías alternativas.

- Curso de Computación: elaboración de texto con imágenes sobre el rol de la mujer en la lucha por sus derechos durante el siglo XX, contenido que el ciclo de Formación Integral II trabaja transversalmente de acuerdo a lo propuesto en el Proyecto Escuela.

- Curso de Corte y Confección: diseño y elaboración de prendas básicas en conjunto con todos los alumnos de ciclos. Contenidos a trabajar: medidas, área, trabajo y reciclado.

- Curso Especial de Inglés: Las palabras que usamos a diario en otro idioma, elaboración de carteles, reconocimiento de palabras que están incorporadas a nuestra lengua y sus situaciones cotidianas. Clase realizada con los alumnos de todos los ciclos.

## Evaluación del proyecto: conclusiones

La experiencia llevada a cabo fue sumamente positiva, tanto por los resultados obtenidos en la evaluación formativa de los trabajos realizados, como por la valoración realizada por los alumnos, que ha quedado reflejada en sus producciones finales. La evaluación continua ha permitido detectar obstáculos y replantear sus soluciones a lo largo del ciclo lectivo, lo que dio lugar al planteo de sucesivas propuestas más adecuadas a las necesidades educativas de los alumnos. Por otro lado, en el último Espacio de Mejora Institucional, se elaboraron conclusiones con los docentes participantes sobre algunas cuestiones tales como: resultados de la actividad, propuestas de modificación de la dinámica de trabajo, observación y análisis de la participación de alumnos y docentes, calidad de las interacciones y niveles de participación. Se evidenció que los docentes de las materias especiales presentaban resistencias actitudinales frente a la propuesta, por el desafío que les representaba dictar clases a alumnos que se encuentran en proceso de alfabetización. Sin embargo, posteriormente a la realización de las actividades, y en el marco de un intercambio evaluativo de dichas actividades entre los docentes, estos arribaron a la conclusión unánime de que todos los alumnos construyeron conocimiento de forma colectiva, y destacaron las habilidades y destrezas que los alumnos de ciclo poseen. Esta conclusión dio lugar a una reflexión acerca de la estigmatización que los alumnos de ciclo sufren respecto a su bagaje de saberes, competencias y habilidades adquiridas fuera del ámbito escolar. De este modo, se destacó la importancia de no estigmatizar a los alumnos y rechazar la representación que se tiene de ellos ante el saber, haciendo una autocrítica del rol que cada uno tiene en la escuela y el mensaje que se transmite a los alumnos. Durante el desarrollo de estas clases abiertas se evidenció que los alumnos de Alfabetización, Formación Integral I y Formación Integral II ya contaban con ciertas competencias ligadas a las asignaturas de Corte y Confección, Cocina y Electricidad, las cuales fueron construidas en otros espacios de aprendizaje no formal. Se concluyó, también, que estas actividades de integración deben ser llevadas a cabo como un proceso y con regularidad, a los fines de que las construcciones colectivas de conocimiento puedan tener una continuidad y una profundización en las distintas áreas. Podemos concluir que la experiencia desarrollada resultó

de suma importancia para contribuir a la formación integral de todos los alumnos de la institución, ya que, tal como aseveran Llosa *et al.* (2001) “la noción de *alfabetismo* hace referencia a la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional. Ser alfabeto, en la actualidad, supera ampliamente la adquisición de los instrumentos básicos de la lectura y la escritura”. Resignificar la historia de cada uno de los alumnos e integrarlos dentro de estas escuelas que cuentan con ofertas formativas tan diferentes, fue el desafío planteado para este ciclo lectivo.

## Bibliografía

Consejo Federal de Educación (2010). *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Documento Base*.

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996). Buenos Aires, Argentina: Convención Constituyente.

Constitución de la Nación Argentina [Reforma] (1994). Santa Fe, Argentina: Convención Constituyente.

Ministerio de Educación (2016). *Diseño curricular para la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Gerencia Operativa de Currículum.

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes n.º 26.061 (2005).

Ley Nacional de Educación n.º 26.206 (2006).

Llosa, S., Sirvent, M., Toubes, A., y Santos, H. (2001). “La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina”. En *Revista Brasileira de Educação* (n.º 18), pp. 22-34. Río de Janeiro, Brasil: ANPED.

## 2. Puntos de encuentros y desencuentros en las decisiones curriculares: el caso de una escuela primaria para personas jóvenes y adultas de la provincia del Chaco

María Galdeano  
galdeanom@gmail.com

Gisela Vega  
giselaelizabeth1990@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación – Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

### Resumen

Desarrollamos algunos análisis que surgen de los avances de una investigación en curso que estudia las prácticas docentes de maestros y maestras de nivel primario de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en diferentes contextos institucionales en la provincia del Chaco.

Focalizamos el trabajo en una escuela primaria para jóvenes y adultos, e identificamos y analizamos diferentes niveles de decisión respecto de la selección de contenidos, a partir de la normativa vigente y su influencia en el desarrollo de las clases.

### Introducción

En la presente comunicación exponemos algunos análisis que surgen de los avances de una investigación en curso<sup>74</sup> que estudia las prácticas docentes de maestros y maestras de nivel primario de la modalidad de Educación Permanente de jóvenes y adultos, en diferentes contextos institucionales en la provincia del Chaco.

---

<sup>74</sup>PI: 16H004 (SGCyT – UNNE). *Jóvenes y adultos en procesos formativos: práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales*. Directora: Dra. María del Carmen Lorenzatti. Codirectora: Mg. Mariana Ojeda.

Comprendemos a las *prácticas docentes* desde la mirada de Achilli (2006), que “alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo, como son los procesos de enseñanza y de aprendizajes” (p. 23). Es el trabajo que el maestro “desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro”. Si bien esa significación social y, particularmente, la práctica pedagógica definen a ese trabajo, se debe reconocer que están inmersas en una compleja red de actividades y relaciones que conforman la realidad objetiva vivida por el docente (1986: p. 7).

En este sentido, el proceso específicamente desarrollado en el contexto del aula, caracterizado por la relación entre docentes, alumnos y conocimientos, centrado en el enseñar y el aprender, es el que la autora denomina *práctica pedagógica*, y serían las prácticas a partir de las cuales se constituye la práctica docente. Es decir que la práctica pedagógica forma parte de las prácticas docentes, las cuales la rebasan (Achilli, 1986 y 2006).

Pretendemos caracterizar esas prácticas en escuelas primarias para personas jóvenes y adultas, en el plan FinEs y en instituciones educativas de contacto interétnico con relación a las normativas que emergen de políticas públicas, el currículo y las experiencias y visiones de los/as docentes. Asimismo, indagar en la construcción de materiales educativos y propuestas pedagógicas, con consideración de sus particularidades en cada uno de esos contextos.

El enfoque metodológico empleado se encuadra en la metodología cualitativa, que intenta comprender las situaciones estudiadas en el marco de sus particularidades (manifestadas en los diversos contextos institucionales que hallamos). Asimismo, dar lugar a los propios sujetos investigados a expresar sus opiniones, valoraciones y experiencias vividas, porque interesa compartir la vida cotidiana de los distintos espacios con sus actores para advertir qué se dice, en qué momento y en qué contexto; es decir, tener la posibilidad no solo de escuchar, sino también observar lo que ocurre en las prácticas y “poder

distinguir los matices presentes en lo cotidiano” (Rockwell, 1997: p. 21).

Realizamos estancias en las instituciones seleccionadas, observaciones de clases y entrevistas abiertas y en profundidad a los sujetos involucrados. También contamos con un corpus de documentos de política curricular nacional y jurisdiccional, así como en cada escuela se recuperaron los Proyectos Educativos Comunitarios (en adelante PEC) y materiales educativos: proyectos áulicos, cuadernos de clases y de asistencia.

En esta oportunidad se abordará, en una institución de nivel primario para jóvenes y adultos, el modo en el que se definen institucionalmente los contenidos a trabajar en el aula a partir de la política curricular vigente. Nos interesó identificar, particularmente, a aquellos que constan en los documentos curriculares y que finalmente se despliegan en el aula y que constituyen los puntos de encuentro; o aquellos que no llegan a la misma y representan los puntos de desencuentro entre la norma oficial y lo efectivamente desarrollado en la práctica pedagógica.

Focalizaremos en el proceso de diseñar y desarrollar una propuesta pedagógica que prevea el contexto de enseñanza y aprendizaje, ya que es allí donde los sujetos involucrados piensan y toman decisiones sobre la práctica. El docente no construye un nuevo currículo, sino que es parte del proceso de su elaboración y reelaboración, que a la vez está condicionado por los lineamientos curriculares del sistema, nivel y modalidad; el control y la evaluación externas; la formación inicial como docente; la institución, su organización y sus tiempos; entre otros.

### **Un acercamiento a la institución: descripciones y problemáticas que contextualizan y dan sentido**

La escuela se encuentra en una localidad ubicada a 18 kilómetros de la ciudad de Resistencia. Tiene 65 años de antigüedad y comenzó a funcionar con la tipología de escuela complementaria en el año 1951.

Como muchas de las instituciones de la modalidad, no posee edificio propio sino que lo comparte con otras, situación que provoca tensiones derivadas de las disputas por el uso de las diversas

instalaciones (Blazich, Gómez Vallejos, Guarino y Pujalte Ibarra, 2012). En este caso confluyen, además de la EPA, una escuela primaria para niños, un instituto de nivel superior no universitario y un Plan FinEs línea secundaria.

Tal como se expuso en trabajos anteriores del equipo, respecto de la organización institucional de las escuelas de nivel primario para la educación de personas jóvenes y adultas en Chaco, estas instituciones están compuestas por una sede central y diversos anexos que funcionan en distintos espacios cedidos por la comunidad (Blazich, Gómez Vallejos y Guarino, 2010).

Esta escuela no escapa a esta configuración, ya que también contempla la sede central – sita en la escuela primaria del centro de la localidad– y seis anexos. Dos de estos funcionan en salones comunitarios, otros dos en un sindicato y dos más en la sede central. Los mismos desarrollan sus actividades en tres turnos: dos en horario matutino, de 08:30 a 12:00 h (sindicato y salón comunitario); uno a la tarde, de 15:30 a 18:30 h (salón de usos múltiples de un barrio cercano); y tres en el turno vespertino, de 17:30 a 21:00 h (uno en el sindicato y dos en la sede central de la institución). La dirección de la institución se asienta en la sede central y su directora concurre algunos días por la mañana y otros por la tarde.

Para caracterizar el edificio escolar se podría decir que tiene un gran tamaño, que es amplio; sin embargo, la Escuela Primaria de Adultos (en adelante EPA) tiene acceso restringido a estas instalaciones. Por ejemplo, solo dispone de dos aulas, además de los patios, un sector de baños y un espacio para la dirección. No accede al laboratorio, ni a la red de internet ni a la biblioteca.

El plantel de la institución está conformado por la directora, siete maestras (una de ellas se desempeña como maestra especial, específicamente de Plástica) y el portero. Temporalmente existe, para los anexos, un personal de limpieza que trabaja a cambio de becas que otorga la municipalidad de la localidad.

Tanto en los anexos como en las dos aulas disponibles de la sede central las clases se desarrollan con la modalidad multigrado, es decir que en un mismo espacio se encuentran estudiantes en distintas etapas de aprendizaje (Blazich y Ojeda, 2013).

De lunes a jueves los y las estudiantes tienen clases con la maestra a cargo de cada curso, pero los viernes realizan actividades prácticas con la maestra especial, que es la misma para toda la institución y rota entre la sede central y los anexos.

Así como describimos las particularidades de los espacios y los tiempos que organizan la vida de esta escuela, otra de las características que advertimos tiene relación con la concurrencia de los estudiantes a clases. Algunas autoras señalan su fluctuación porque, en ciertos períodos, los alumnos no asisten, ya sea por razones laborales, personales o familiares, entre otras (Blazich *et al.*, 2010). Respecto a esto, una maestra de esta escuela expresó que “a veces viene uno y viene por un ratito, a veces otro... porque muchos trabajan en los horarios nuestros” (fragmento de la entrevista n.º 1). Sin embargo, la institución desarrolla varias estrategias para mantener la matrícula (entrevista n.º 2).

En este sentido, las maestras realizan visitas a distintos domicilios los días viernes, con la intención de guiar a aquellos estudiantes que, por diversas razones, no pueden o no quieren concurrir a la escuela. Esta acción se registra en un cuaderno que deja constancia tanto del trabajo de estas maestras como del de los/as estudiantes, lo cual sirve para demostrar que estos últimos pertenecen a esa institución aunque no estén en el aula.

Con relación a esta acción de la práctica de estas docentes, los aportes de Beinotti y Frason (2006) nos conducen a pensar en el significado que tiene la escritura en las escuelas para adultos, porque se vincula con la visibilización del trabajo realizado.

Otra de las estrategias puestas en marcha parecería ser resultado de los vínculos con la comunidad, porque integran a sus miembros en una comisión de vecinos de la localidad a quienes la escuela denomina *tutores*, que se ocupan de vincularse con los/as estudiantes que faltan a clases: “Cuando un alumno falta mucho, esos tutores hablan con ellos para ver qué les pasa y por qué no van a la escuela” (maestra, fragmento de la entrevista n.º 1).

La problemática de la asistencia y la organización de los tiempos escolares no es un tema menor, ya que modifica el desarrollo de las clases. Los contenidos ya desplegados se retoman día tras día para

aquellos estudiantes que se van reintegrando, lo cual constituye una repetición para los que tienen asistencia constante.

En cuanto a la conformación grupal de los estudiantes, también advertimos un rasgo que ya fue encontrado en la modalidad; nos referimos a la presencia de personas en situación de discapacidad (Blazich *et al.*, 2010). Esta escuela, y este curso en particular, tienen una gran proporción de estudiantes a los que las maestras y directivos denominan “especiales”. Si bien la institución no cuenta con los certificados de discapacidad que acrediten esta condición, desde la dirección sostienen que conocen esta situación, ya que tienen identificados a quienes asisten en otros turnos a otras escuelas de la zona que son “escuelas especiales”; también, a veces, la mirada de la maestra basta para declarar esta condición.

La intención de contextualizar a la institución tiene una íntima vinculación con lo que abordaremos, porque serán los sujetos y las condiciones en que desarrollan sus prácticas quienes participen de las definiciones y las prácticas curriculares.

### **Organización curricular: políticas, normativas y apropiaciones institucionales**

El currículo se elabora con la participación de distintos sectores que deciden sobre el modelo de educación. Cada uno de ellos tiene diferentes funciones y sujetos que participan activamente. En líneas generales, junto a Gimeno Sacristán (1991) podemos sostener la existencia de diversos niveles que actúan en diferentes momentos del proceso de elaboración curricular. El currículo, de este modo, es el punto de convergencia de las decisiones que van tomando cada uno de los niveles involucrados. Los sujetos de cada nivel construyen y reconstruyen lo recibido mediante procesos complejos de apropiación, que luego derivan en su implementación.

Específicamente, la provincia del Chaco tiene un diseño curricular para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Nivel Primario desde el año 2012 (Resolución n.º 10.469, MECCYT). El documento se denomina “Currículo para la primaria de la educación de jóvenes y adultos en la provincia del Chaco”, a partir del cual se organizan los programas de los diferentes ciclos del nivel. Está en sintonía con las

recomendaciones realizadas a nivel nacional en distintos documentos (Resolución n.º 118/10; capacidades de docentes y estudiantes de la EPJA). Según manifestó la directora en su entrevista, la organización y selección de los contenidos en la escuela responden a lineamientos nacionales y provinciales.

Achilli (1998) reconoce otros espacios públicos y otros procesos de construcción de las políticas educativas que generalmente están invisibilizados; en esta línea sostiene que aquellas directivas están sujetas a la lucha de intereses diferenciados, y las define como un “conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales – hegemónicas– como desde los distintos sujetos implicados – ya sean docentes, cooperadores, padres o grupos étnicos – , las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas (p. 2).

Es decir, la norma tal cual fue delineada en otras esferas sufre interpretaciones, “traducciones”, así que cuando llega a la escuela ya ha pasado por distintas instancias y sujetos que la van modificando.

En este sentido, a pesar de la vigencia de los diseños curriculares específicos, todas las escuelas de la provincia de todos los niveles y modalidades elaboran un documento denominado Proyecto Educativo Comunitario (en adelante PEC). Este es el instrumento que establece y regula las actividades de la institución, y determina el sentido de sus acciones, que se derivan de las problemáticas prioritarias que consensuó la misma comunidad educativa (Blazich *et al.*, 2015).

El PEC de esta escuela se denomina “Identidad y sentido de pertenencia”, tema transversal que surge del reconocimiento de las características de la comunidad en la que se inserta. En la localidad vive una gran cantidad de excombatientes de la guerra desatada por la disputa de la soberanía de las Islas Malvinas, agrupados en una asociación cuya madrina es la directora. Asimismo, se asienta una importante comunidad indígena de la etnia qom. El PEC incluye, entonces, cuestiones relativas a la identidad de sus pobladores (especialmente la interculturalidad).

## **La selección de los contenidos de la enseñanza: distintos niveles de decisión y desarrollo curricular**

Durante el trabajo de campo pudo observarse que las decisiones en materia de política curricular se resuelven en distintos niveles de jerarquía, cada uno de los cuales brinda un marco para el siguiente.

A partir del diseño curricular jurisdiccional se formula el PEC y sus principios rectores; luego siguen las disposiciones de la directora de la institución, que estipula como criterios seleccionadores de contenidos los acontecimientos importantes vinculados con la comunidad educativa (a los que se denominan como *efemérides*); finalmente tienen lugar las decisiones de la maestra respecto de los contenidos a enseñar en el aula, según sus propios criterios.

Se desarrollan a continuación los tres niveles mencionados.

### **Primer nivel: el Proyecto Educativo Comunitario (PEC)**

La escuela tiene como primer organizador curricular al Proyecto Educativo Comunitario (PEC), cuya temática central está vinculada a la identidad de los pobladores de la localidad. El mismo reúne los contenidos de las planificaciones anuales y áulicas de todas las maestras, y surge del reconocimiento de las características de la comunidad en la que se inserta la escuela.

La primera selección de contenidos, entonces, se produce a partir del PEC y las ideas consensuadas en él. “Nos basamos en los lineamientos curriculares y después en el contexto, porque ahí está nuestra identidad, esta es de héroes de Malvinas, comunidad, la interculturalidad, lo trabajamos bastante a conciencia, eso sería el PEC” (fragmento de la entrevista a la directora).

Es decir que el PEC plasma los proyectos áulicos de las maestras y los lineamientos que surgen de las demandas de la comunidad, con relación a la identidad y el sentido de pertenencia de los/as estudiantes y los lineamientos jurisdiccionales vigentes.

Si bien el PEC, desde su concepción, debe ser producto del trabajo de toda la comunidad educativa, en esta escuela su construcción es una tarea exclusiva al interior de la institución. “Lo hacemos entre los docentes, teniendo en cuenta nuestra identidad institucional y los

lineamientos políticos educativos que hay; ahora tenemos nuestro currículo, así que nos basamos en los lineamientos curriculares y después en el contexto” (*ibidem*).

Para la directora, el escaso acompañamiento de las familias impone un trabajo más bien solitario al interior de la institución. En el trabajo de campo se advirtió que el PEC, en realidad, se construye a partir de los aportes de los proyectos áulicos de cada maestra. “Lo que yo reúno en el PEC son los contenidos de todos ellos [los proyectos áulicos]... Ellos hacen la selección de contenidos, yo trato de encuadrar lo que ellos me pasan del áulico y vuelco todos los contenidos en el PEC” (*ibidem*).

Se percibe, de esta manera, que si bien la normativa (Resolución n.º 1151/12, MECCYT) sostiene que las decisiones curriculares se deberían derivar del PEC, en esta escuela el proceso parecería ser inverso.

### **Segundo nivel: las efemérides**

Un segundo nivel de selección y organización de los contenidos en la institución está constituido por las fechas que se consideran importantes y son denominadas *efemérides*. En esta instancia interviene directamente la directora, quien a principio de cada año indica las fechas que las docentes deben trabajar en el aula. “Lo que hacemos a principio de año es el cronograma de las fechas que nos movilizan a nivel local, las fechas donde nosotros sí o sí nos vemos reflejados... No solo es efeméride, porque a través de esas fechas nosotros tenemos que desarrollar contenidos que después se vuelcan en el PEC” (*ibidem*).

De este modo, y a partir de ellas, las docentes estructuran sus proyectos áulicos: “A principios del año la directora nos dicta, a todos los docentes en general, todas las fechas importantes de efemérides, y de acuerdo a eso planificamos el mes... Eso es lo mínimo, si para mí hay otras más se las sumo” (fragmento de la entrevista n.º 2 a la maestra).

Las efemérides en esta escuela estarían constituidas por las fechas vinculadas a la Gesta de Malvinas, a la cuestión indígena, al día de la Memoria y, particularmente, a las fechas propias del pueblo, que le

dan significatividad al contexto y al involucramiento de la institución con la comunidad.

### **Tercer nivel: decisiones de la maestra**

Además del PEC y las efemérides aparece un tercer nivel de decisión, que cobra relevancia ya que está vinculado a la selección de contenidos para la enseñanza que realiza la maestra. Encuentra sus fundamentos en las percepciones que tiene la maestra acerca de lo que necesitan saber los/as estudiantes o lo que podrían considerar significativo, y también en el tipo de asistencia que tienen los/as estudiantes.

Respecto del primer criterio, puede citarse como ejemplo el modo de trabajar los contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI) sugeridos a nivel normativo, tanto en el diseño curricular jurisdiccional como en las pautas para la elaboración de los PEC. La maestra los selecciona en función de sus percepciones acerca de las demandas y características de sus estudiantes, vinculando dos aspectos: la edad y el desarrollo corporal. “Por ejemplo, cuando viene el cambio corporal – que trabajamos mucho también– , bueno, cada uno... Bah... Depende de la edad que tenga y las experiencias de vida que nosotros conocemos primero antes de dar este tema... Entonces cada uno va aportando desde su nivel” (*ibidem*).

Sin embargo, en las clases observadas no se identificó que los estudiantes pertenecieran a la etapa de la adolescencia, sino que más bien eran estudiantes adultos jóvenes, por ende, el abordaje de la temática pareció descontextualizado.

Otro de los criterios que la maestra evidenció considerar fue el tipo de asistencia de los/as estudiantes. Tal como se describió, la irregularidad en la asistencia de los/as estudiantes es una constante que dificulta el desarrollo de contenidos y que requiere que los proyectos áulicos se adapten permanentemente.

## Reflexiones finales

Lo expuesto es una lectura de lo observado en el trabajo de campo y pretende mostrar las apropiaciones que se realizan particularmente cuando la norma llega a la escuela.

Para ello, recuperamos aportes del currículo en el marco de la comprensión de las prácticas desde un enfoque socioantropológico (Achilli, 1998; Rockwell, 1997), y destacamos la participación que los sujetos tienen a partir de las prescripciones que reciben.

Por una parte, no hallamos un punto de encuentro entre los niveles que identificamos, ya que la directora decide por su parte y la maestra solo tiene un mínimo margen de decisión. Pero el PEC se construye considerando los proyectos áulicos de todos los docentes, a partir de las efemérides propuestas institucionalmente. No obstante, ¿dónde quedan las voces de los docentes, los sentidos compartidos? ¿Es el currículo una práctica compartida?

El PEC y las efemérides parecieran ser un punto de encuentro integrador de contenidos, pero identificamos un desencuentro entre lo que se planifica y lo que efectivamente se realiza en el aula. Así, nos preguntamos: ¿Cómo se trabajan las efemérides? ¿Con qué sentido se integran los contenidos escolares en torno a ellas? ¿Cuáles son los aprendizajes que el contenido escolar promueve?

Entendemos que hay que fortalecer los espacios para lograr un encuentro en el desencuentro entre los sujetos, en las decisiones que se toman. Lo que nos preocupa es de qué modo esas decisiones impactan en la formación de jóvenes y adultos en la escuela.

## Bibliografía

- Achilli, E. L. (1998). "Vivir en la pobreza urbana: el derecho a una interculturalidad no excluyente". En *Revista Lote* (número 18), S/P. Recuperado de <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro018/achilli.htm>.
- » (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde.

Beinotti, G. y Frason, M. (2006). *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Tesis para acceder al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. FFyH, UNC.

Blazich, G. y Ojeda, M. (2013). “Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (n.º 1, año 35) pp. 43-53. Ciudad de México, México: CREFAL.

Blazich, G., Gómez Vallejos, L. y Guarino, G. (2010). “El contexto, los sujetos y sus rasgos: el caso de una EPA en la provincia del Chaco”. Parte del *I Congreso Internacional de la Cátedra Unesco de Educación de Jóvenes y Adultos* (20 al 23 de julio de 2010). Joao Pessoa, Brasil. Disponible en <http://www.catedraunescoej.org/GT01/POS/POS008.pdf>.

Blazich, G., Gómez Vallejos, L., Guarino, G. y Pujalte Ibarra, P. (2010). “La diversidad en las escuelas para jóvenes y adultos: cuando la heterogeneidad marca un estilo”. Ponencia presentada al *Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021*. Buenos Aires, Argentina.

Blazich, G., Ramírez, I. y Ojeda, M. (2016). *Las prácticas docentes de nivel primario para jóvenes y adultos en contextos de interculturalidad: análisis de un caso en la provincia del Chaco, en el Nordeste Argentino*. Informe Final.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre su práctica*. Madrid, España: Morata.

Rockwell, E. (1997). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En Rockwell, E. (Coord.). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos/de-huellas-bardas-y-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf>.

## Documentos consultados

Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006).

Resolución 10.469 (MECCYT). *Currículum para la primaria de la educación de jóvenes y adultos en la provincia del Chaco*.

### 3. O inventamos o erramos

Carina García  
carinavanesagarcia@yahoo.com.ar

Ricardo Garbe  
ricardogarbe@yahoo.com.ar

Centro Educativo de nivel secundario N° 454 – Morón

#### Resumen

El CENS n.º 454 es una escuela secundaria que funciona en la periferia de Morón desde 1992. Su origen se remonta al trabajo de un grupo de familias que en 1989 fundaron, ante la necesidad de una escuela secundaria para sus hijas e hijos, la Cooperativa de Provisión de Servicios Educativos Huayra Quimbal. Muchas de esas madres y padres carecían de estudios secundarios, por la cual convenieron con la DINEA la apertura del CENS. Durante estos veintiséis años de historia, los estudiantes, docentes y egresados del CENS, junto a la comunidad y las instituciones barriales, construyeron una escuela que apuesta, con avances y retrocesos, a trabajar desde la perspectiva de la educación popular, asumiendo las limitaciones y contradicciones que implica funcionar al interior del sistema formal de educación.

Uno de los logros alcanzados a lo largo de estos años, que presenta como uno de sus rasgos más sobresalientes, es la presencia diaria de los estudiantes en el espacio público de la escuela, condición que consideramos necesaria para no devaluar ni precarizar nuestra propuesta educativa, el aprendizaje de los estudiantes, su derecho a la educación y la posibilidad de constituirnos como comunidad. Desde la década del 90, en el marco de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos y la Ley Federal de Educación, la propuesta educativa de la provincia de Buenos Aires para la modalidad definió como uno de los rasgos identitarios de la educación media de jóvenes y adultos, “flexibilizar” la presencia de los estudiantes (Resolución n.º 6321/95). Por lo tanto, los diversos formatos que actualmente se piensan para los CENS ponen el acento en “flexibilizar” la presencia del estudiante.

Una vez más hay menos educación para quienes menos tienen. Nuestra historia intenta rescatar el compromiso con la educación popular, el derecho a la educación y la emancipación de los jóvenes y adultos de nuestra comunidad

### **Educación formal y educación popular: una relación contradictoria pero posible**

El Centro Educativo de Nivel Secundario n.º 454 de Morón es una escuela secundaria para estudiantes jóvenes y adultos mayores de 18 años que depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. La comunidad educativa está conformada por aproximadamente 450 personas que diariamente transitan el espacio de la escuela. Un espacio socioeducativo que se caracteriza por:

– Funcionar en un predio y un edificio propios, que fueron inaugurados en el año 2014 y construidos con fondos del Ministerio de Educación de la Nación. Un logro resultante de la organización, reclamo y movilización de la comunidad educativa desde fines de la década del 90. Esta demanda colectiva no solo se materializó en las calles de Morón y en las oficinas de los funcionarios, sino que también se transformó en contenido curricular de la propuesta educativa – “el derecho humano a la educación”– , abordado desde distintas asignaturas y espacios institucionales.

– Una dinámica asamblearia de la comunidad educativa y el trabajo en las aulas fueron los caminos que, durante una década, mantuvieron vivo el reclamo por un espacio más digno de enseñanza-aprendizaje. El edificio propio fue y es, para nosotros, uno de los símbolos más tangibles de la lucha por el derecho a la educación, por la dignidad y la justicia de los estudiantes jóvenes y adultos a ejercer su derecho a estudiar todos los días en un ambiente que los reconozca y los respete como comunidad, que dispongan de una biblioteca, sala de computación, laboratorio, aulas y mobiliarios adecuados para jóvenes y adultos y no para niños. Nuestra experiencia nos ha demostrado que los derechos se conquistan, que no debemos renunciar a nuestra dignidad.

– Cursar no solo durante el turno noche, sino en tres turnos (mañana, tarde y noche) en trayectos formativos con dos especialidades: Comunicación social y Salud y trabajo.

– Brindar a la comunidad no solo educación secundaria para adultos, sino también dentro del mismo predio y en articulación con el CENS: educación primaria para jóvenes y adultos (EEPA n.º 705); formación profesional en Gastronomía (CFP n.º 411, anexo Morón-Hurlingham); Educación Física con apertura comunitaria (CEF n.º 149); profesorado de Comunicación Popular (propuesta de extensión académica de la UNLP); y talleres de formación laboral inclusivos, impulsados por la Asociación Autodeterminación e Inclusión. Estos son trayectos formativos para personas con discapacidad intelectual sobre las siguientes temáticas: Cerámica, Alfabetización, Vida independiente y derechos, Producción y socialización, Asistente técnico de radio y Diseño. Este abanico de propuestas ha convertido a nuestro espacio en un Centro Integral de Educación de Jóvenes y Adultos.

– Sostener a lo largo de los años el funcionamiento de la radio escolar comunitaria FM Huayra Quimbal, que transmite en la frecuencia 89.9 MHz. Actualmente se encuentra gestionada por un grupo de jóvenes estudiantes y egresados de la escuela. Desde hace varios años, equipos de estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires realizan allí pasantías y trabajos finales de su carrera. La radio cuenta con una programación propia que surge, en algunos casos, del trabajo que los estudiantes realizan en las distintas materias. Además, mantiene fuertes vínculos con las instituciones del barrio, quienes permanentemente se acercan a la misma. Como radio escolar comunitaria, se encuentra asociada a la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) y actualmente mantiene un fuerte reclamo ante las autoridades del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) para obtener la autorización de acuerdo a lo establecido por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

– Conformar un área en géneros a través del taller formativo Aprender desde la Igualdad. Un espacio que, en articulación con instituciones barriales, aporta desde el 2008 a la sensibilización social

y al acompañamiento a las mujeres en situación de violencia de género. Esta iniciativa responde a las particularidades de la población que asiste a nuestro centro educativo: el 70%, incluidos docentes y auxiliares, son mujeres, muchas de ellas jóvenes (el 68% tiene entre 18 y 21 años). A partir del reconocimiento de esta necesidad, junto a la Primera Escuela Privada de Psicología Social Pichon-Rivière, diseñamos una propuesta de abordaje anual, con la modalidad de taller como horizonte metodológico y con acciones de intervención comunitarias (talleres coordinados por estudiantes destinados a otras instituciones de la zona, entre otras).

– Promover proyectos institucionales de educación ambiental orientados a la gestión integral y sustentable del espacio educativo, como una contribución colectiva a la soberanía alimentaria y al cuidado de la naturaleza. Estas propuestas se desarrollan en articulación con la Dirección de Políticas Ambientales del municipio de Morón y con organizaciones de la zona comprometidas con el cuidado ambiental y el trabajo digno: Asociación Civil Abuela Naturaleza, Cooperativa de Recuperadores Urbanos Nueva Mente, entre otras. Estas búsquedas adquieren materialidad en la separación de los residuos sólidos institucionales, en el trabajo en la huerta escolar, en talleres preventivos en articulación con las salas de atención primaria de la salud, entre otros. En este marco, durante la última década, la educación de adultos vivió una importante transformación en cuanto al ingreso cada vez mayor de estudiantes jóvenes, situación que no solo impregnó a la escuela de adultos de toda la energía de los jóvenes, sino que también desafió al horizonte inclusivo en la necesidad de abordar nuevas situaciones, tales como las maternidades/paternidades adolescentes, para lo cual se instó a la adecuación de los espacios curriculares de problematización y crítica de la vida cotidiana, y con la implementación de talleres de Educación Sexual Integral, de alcance anual y en articulación interdisciplinaria.

### **Consumos problemáticos de sustancias psicoactivas**

Como abordaje institucional de estas problemáticas, se implementaron instancias autogestionadas de capacitación docente,

conformación de materiales de consulta para docentes y para estudiantes, y propuestas educativas en el marco del trabajo disciplinar.

El conjunto de proyectos educativos mencionados presentan características comunes que se evidencian en los siguientes aspectos: se enmarcan en espacios diversos de integración curricular (parejas pedagógicas con integración de materias, planificaciones conjuntas en formatos interdisciplinarios); y se articulan con organizaciones, actores sociales e institucionales de la zona (escuelas primarias para adultos; las direcciones de Deportes, Políticas Ambientales, Políticas de Género, Derechos Humanos y Cultura del municipio de Morón; los centros de atención primaria de la salud Juana Azurduy y Dr. Gelpi; Primera Escuela Privada de Psicología Social Pichon-Rivière; los Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos de la zona; parroquias; bibliotecas populares; Asociación de Residentes Uruguayos, zona oeste; Asociación de Comerciantes de Castelar Sur; las cátedras de Comunicación Comunitaria y Comunicación Educativa de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires; la división de Educación de Adultos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján; equipo de Manzaneras y responsables del “Plan Vida”; radios comunitarias de la zona; jardines maternos; centros de jubilados; sindicatos docentes; grupos de pueblos originarios).

Se proponen, como horizonte metodológico, abordajes educativos de las problemáticas socialmente significativas. Estas problemáticas derivan de los diagnósticos que releva la comunidad implicada, lo que permite definir estrategias de intervención protagonizadas por estudiantes y docentes, que luego serán fortalecidas con capacitaciones docentes y formación de materiales escritos de apoyo a la enseñanza.

El repaso de estas conquistas pedagógicas no nos exime de las dificultades y limitaciones cotidianas que condicionan el funcionamiento de una escuela dentro del marco de la educación formal, cuando se intenta trabajar en ella desde los principios de la educación popular. Entre estas dificultades y limitaciones, destacamos las siguientes:

– El predominio de una mirada “escolarizante” de la educación en general, que se traslada a la educación de adultos en particular, y que dificulta la búsqueda de especificidad.

– La existencia de prácticas autoritarias que hacen de la relación estudiantes-docentes, docentes-directivos, directivos-inspectores, etc., relaciones de obediencia y repetición.

– Diseños curriculares que parcelan el conocimiento en distintas asignaturas sin vinculación entre ellas.

– Didácticas que, por momentos, descontextualizan y centran en los contenidos escolares su finalidad.

– Dependencia de la voluntad individual en la formación docente, tanto en la modalidad de adultos en general como en la educación popular en particular. Como docentes hemos sido formados según el modelo tradicional y bancario de la educación, por lo cual debemos hacer frente cotidianamente a nuestra práctica contradictoria de querer trabajar desde la educación popular y no poder, muchas veces, romper con el molde de la educación tradicional en el que fuimos formados.

– Las condiciones del trabajo docente en las escuelas secundarias. Como trabajadores muchas veces “deambulamos” de una escuela a otra, lo cual dificulta la disponibilidad horaria para realizar reuniones de equipo.

– La importante demanda de trabajo administrativo en el que se sumerge a los equipos directivos de las escuelas, a quienes le resulta muy difícil romper con la lógica de lo “urgente” en detrimento de lo “importante”.

– El imaginario que existe en los estudiantes acerca del “deber ser” de la escuela, mucho más cercano a la concepción tradicional que a la popular, lo que se pone de manifiesto en la centralidad de la autoridad del docente y en un sentimiento de subestimación del estudiante adulto, como responsable por no haber estudiado en su momento.

– La presencia de ciertas pautas propias de la educación tradicional como garantías de una buena educación: la existencia de asignaturas, la importancia de la nota numérica como criterio de evaluación, la predisposición a la idea tradicional de los bancos como condición para

un mejor funcionamiento (esto ocurre cuando se les propone trabajar en círculo), etc.

Aun en las tensiones de los desafíos, entendemos que son múltiples los factores que contribuyen al desarrollo de una dinámica institucional que se propone el horizonte de la educación popular: una mirada que entiende a la “flexibilidad” no como una disminución de los tiempos de cursada semanal, sino como la posibilidad de modificar un plan de estudios y un régimen académico rígido en cuanto al cumplimiento de normas burocráticas, como el que rige en la provincia de Buenos Aires a partir de la desaparición de la DINEA, de la transferencia de los servicios educativos y de la vigencia de la actual resolución 2280/17 de reducción de la presencialidad para los CENS.

### **La historia como posibilidad: las actividades comunitarias en la historia del CENS**

La labor educativa del CENS no solo se dio dentro de las aulas, sino que significó concretar una serie de actividades y eventos, planificados con la idea de ir construyendo una identidad basada en el acercamiento y la integración a la comunidad. El fundamento de este tipo de actividades se basó en recrear valores muy deteriorados en el contexto actual: la solidaridad, el mejoramiento de la calidad de vida, el desarrollo de expresiones artísticas y recreativas, la defensa de los reclamos justos, etc. A lo largo de estos años, cada 25 de mayo se organiza un locro comunitario, donde la fecha patria se transforma en un espacio de acercamiento y colaboración colectiva. Los festivales de música y de otras expresiones artísticas permitieron experimentar el trabajo conjunto con otras instituciones barriales: escuelas, capillas, sociedades de fomento, etc. Los torneos de fútbol y vóley permitieron relacionar a los diferentes turnos de la escuela, objetivo también logrado a partir de las jornadas de trabajo de mejora del predio donde funcionamos. Durante el año 2001 se inició un trabajo “en red” con otras instituciones barriales; de allí surgieron nuevas posibilidades de pensar a la escuela como una instancia donde reflexionar y trabajar para una mejor calidad de vida. El proyecto iniciado sobre violencia familiar – en conjunto con el municipio– y la recolección de firmas para la consulta del FRENAPO (Frente Nacional contra la Pobreza)

son situaciones que sirven de punto de referencia para el trabajo institucional integrado o “en red”. Los días sábado se abren las puertas del CENS para que educandos y vecinos participen de talleres gratuitos, como otro intento de avanzar en la construcción del Centro como un espacio público y comunitario. El sentido de pertenencia y la construcción de una identidad propia como escuela requieren de gestos colectivos, en los cuales el trabajo pedagógico cotidiano se muestre y se comparta con la comunidad. Desde el año 1995, las exposiciones que realizan los alumnos de la especialidad de Comunicación Social, así como la presentación de trabajos de diversas materias en ferias educativas y las actividades de prevención comunitaria desarrolladas por los alumnos de Salud, resignifican la práctica educativa en esa dirección. El Municipio de Morón reconoció públicamente a los emprendimientos solidarios llevados a cabo por la comunidad educativa del CENS, al igual que el Foro de Instituciones Intermedias del Oeste, que valoró la trayectoria del CENS por su labor en la educación de adultos y en el trabajo comunitario.

La participación de integrantes del CENS en el presupuesto participativo del municipio de Morón permitió la presentación de un proyecto para el mejoramiento de las bibliotecas del barrio (que incluyó a la biblioteca del CENS) y otro proyecto de reequipamiento de la radio escolar comunitaria, ambos votados y aprobados por los vecinos.

La escuela dentro del sistema formal se mueve en un ámbito de continuas contradicciones, entre limitaciones y posibilidades. Los sujetos que cotidianamente le damos vida no estamos “determinados” por lo formal, pero sí condicionados. En este contexto, el desafío es aprovechar todos los resquicios que el sistema formal nos presenta pero sin dejar de reconocer las limitaciones, para de esta manera no caer ni en la ingenuidad de pensar que desde la escuela se puede todo, ni en el pesimismo de pensar lo contrario. Desde este optimismo hemos desarrollado una práctica que apunta a lograr, desde la educación popular, el funcionamiento de la escuela de manera democrática, participativa, dialógica, en la que se analice la realidad y se favorezca nuestra formación como ciudadanos comprometidos con la transformación de dicha realidad. Para ello centramos nuestro hacer en:

- Trabajar a partir de la realidad y la experiencia de los educandos mediante el abordaje de las problemáticas significativas para ellos.
- Hacer del espacio escolar un espacio centrado en relaciones de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa.
- Concebir al acto educativo como una acción compartida que apunte al análisis de la realidad y a la construcción del conocimiento, y no como una mera repetición de información.
- Generar espacios de participación y toma de decisiones colectivas.
- Trabajar mancomunadamente con la comunidad y sus instituciones.
- Formalizar al interior del Centro la conformación de equipos de trabajo integrados por docentes.
- Habilitar espacios de reflexión institucional para analizar las prácticas y diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de trabajo que se acerquen a la educación popular.

¿Cuáles son los indicios que, a lo largo de nuestra historia como escuela, nos brindan optimismo? El deseo, el compromiso y la esperanza que el estudiante adulto pone de manifiesto en su presencia y trabajo diario en el Centro, a pesar de las dificultades que condicionan su vida cotidiana. La existencia de un grupo de docentes comprometidos con su trabajo y esperanzados por hacer de su actividad cotidiana una tarea que contribuya, desde la educación, a la transformación de la sociedad.

### **A modo de cierre, que vuelve a comenzar...**

Desde hace más de veinticinco años, y en un marco de grandes contradicciones, ratificamos la capacidad creadora y realizadora de la comunidad educativa en un contexto en el que también conviven el individualismo, la competencia y la desesperanza.

En cuanto a los docentes, por momentos prevalecen en nosotros unos fuertes deseos, sensibilidades, sueños y compromisos con la tarea, y nos encontramos abiertos a la posibilidad de crecer y aprender desde nuestra práctica; en otros momentos, sin embargo, nos mantenemos indiferentes e individualistas y vemos a nuestra profesión solo como

un medio para subsistir económicamente. Es decir, somos seres con contradicciones.

Los estudiantes, también en su humanidad, expresan con altibajos enormes fortalezas; a pesar de las serias dificultades que atravesaron y todavía atraviesan, cobijan deseos y esperanzas en el trabajo cotidiano, en la posibilidad de crecer, al menos individual y familiarmente. En tiempos de retrocesos de derechos, como comunidad aún perseveramos en intentar hacer de la escuela un espacio responsable, creativo, abierto, respetuoso y comprometido en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Durante estos años hemos desarrollado “atajos” para alcanzar algunos objetivos; no porque los pensáramos como tales, sino porque fue el modo de trabajar en las condiciones de funcionamiento de nuestro Centro, en función de nuestras propias formaciones, deseos, limitaciones... En algunos casos intentamos resolver coyunturas, como cuando sucedió el pedido de desalojo del predio donde funcionamos, que motivó una importante movilización de la comunidad. En otros casos apuntalamos el deseo de hacer de nuestro Centro un espacio público abierto a la comunidad, como cuando implementamos las actividades extraescolares de los días sábado. El desarrollo de distintas propuestas de integración curricular, desde una perspectiva de investigación-acción, también las visualizamos como alternativa: talleres sobre problemáticas de géneros; proyectos sobre identidades culturales multiétnicas, desde la valorización y el reconocimiento de las matrices mestizas que nos constituyen; ciclos de cine, para analizar nuestra historia social reciente desde la literatura; talleres de atención primaria de la salud sobre diversas problemáticas comunitarias; el funcionamiento de la radio escolar-comunitaria FM Huayra Quimbal, que es un espacio de comunicación popular gestionado por jóvenes estudiantes y egresados del CENS, que ven en la radio un espacio contenedor, democrático, pluralista, abierto e inclusivo.

Desde nuestro nacimiento, en 1992, apostamos a nosotros mismos como seres que en comunidad construimos a diario la historia. Siempre confiamos en que no estamos predestinados a sufrir y vivir en malas condiciones, sino que participando unidos y con respeto podemos transformar la realidad y hacer de nuestras vidas momentos

de dignidad y felicidad. Todos y cada uno somos herederos de historias populares, historias muchas veces silenciadas y deformadas. Se trata, entonces, de asumirnos como seres históricos, ya que con nuestro hacer cotidiano construimos la historia. El derecho al trabajo, a la salud, a la educación, a la vivienda, al esparcimiento y a una distribución equitativa de la riqueza, se constituyen como nuestros desafíos; no son meras promesas electorales, sino que son el objetivo y la meta de nuestras vidas.

## Bibliografía

Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Ciudad de México, México: CREFAL.

Canevari, M. S. y Yague, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos en Argentina 1968 – 1983*. Universidad Nacional de Luján: Barco Editores.

## Documentos y leyes

República Argentina (2006). Ley de Educación Nacional n.º 26.206. Buenos Aires.

República Argentina (2006). Ley de Educación Sexual Integral n.º 26.150. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución n.º 118: *Documento base y lineamientos curriculares para la organización y gestión de la EPJA en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Consejo Federal de Educación (2015). Resolución n.º 254: *Marcos de referencia para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gobierno de la provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional (1995). Resolución n.º 6321: *Plan de estudios del Bachillerato para Adultos*.

## 4. Prácticas pedagógicas en la educación primaria para personas jóvenes y adultas: el tiempo como coordenada

Gladys Blazich

gblazich@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones en Educación – FH UNNE / CIFFyH  
– UNC

### Resumen

Se exponen algunos resultados de una investigación en curso que aborda los procesos de construcción de las prácticas de una maestra de nivel primario que trabajaba en dos espacios educativos diferentes: una escuela de nivel primario de la modalidad Educación Permanente de jóvenes y adultos y en un Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios -Plan FinEs del mismo nivel- que se desarrolló en una Parroquia de la provincia del Chaco.

Se realizó un estudio cualitativo, específicamente socioantropológico. Durante el trabajo de campo se realizó un exhaustivo análisis documental, se acompañó a la maestra en el desarrollo de sus clases y se realizaron estancias en ambos espacios educativos. Para comprender algunos aspectos de las prácticas que desarrollaba, se concretaron tres entrevistas en profundidad.

Se presenta una de las tres dimensiones estructurantes de la práctica pedagógica, los tiempos escolares, que se revelaron de distintas maneras en la escuela y en el FinEs, justamente por las diferentes características que presentaba cada uno de ellos. El análisis permitió dar cuenta de que estos inciden en la jerarquización de las distintas áreas e imponen el modo de desarrollo de las actividades de enseñanza.

### Introducción

En esta ponencia se presentan parte de los análisis resultantes de una investigación en curso<sup>75</sup> que abordó los procesos de construcción de las prácticas de una maestra de nivel primario que trabajaba simultáneamente

---

<sup>75</sup>Proyecto “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH. Aprobado y Financiado por FONCYT. PICT-2016-2081. Res. N° 285/2017. Directora: Dra. María del Carmen Lorenzatti

en dos espacios educativos diferentes: una escuela de nivel primario de la modalidad Educación Permanente de jóvenes y adultos y en un Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios -Plan FinEs del mismo nivel- que se desarrolló en una Parroquia. Ambas se ubican en una localidad cercana a la ciudad de Resistencia, Chaco.

Se llevó adelante un estudio cualitativo, específicamente sociantropológico durante el cual se acompañó a una maestra en ambos sitios; se realizó el análisis documental de la normativa nacional y jurisdiccional referida a la modalidad entre los años 2003-2015, se observaron clases y se realizaron entrevistas en profundidad a distintos informantes.

### **Las prácticas pedagógicas y las dimensiones estructurantes**

Achilli (2006) diferencia entre prácticas docentes y prácticas pedagógicas. Sostiene que estas últimas aluden a “una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p.23). Para la autora es el proceso centrado en el enseñar y el aprender, desarrollado en el contexto del aula y caracterizado por la relación docente, alumno y conocimientos.

En este sentido, la mirada socioantropológica da claves para poder concebirlas como prácticas sociales, complejas, situadas, históricas y configuradas a partir de sujetos docentes y estudiantes y sus contextos de desarrollo (Rockwell y Mercado, 1988; Achilli, 2006; Sinisi, 2013).

Zabala Vidiella (1995) considera que el aula –pensada desde la intervención pedagógica– es un microsistema que está definido por “unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos” (pp. 14, 15), y estos permiten trazar algunos elementos que intervienen en la configuración de la práctica pedagógica.

Se entiende aquí que el “microsistema” al que hace referencia Zabala Vidiella se desarrolla en el marco de las regulaciones políticas de la modalidad, de las trayectorias socioeducativas de la maestra y de los jóvenes y adultos que asisten a la propuesta educativa.

A continuación, se desarrolla uno de los aspectos que estructuraron las prácticas pedagógicas de una maestra, al que se denominó “tiempos escolares”.

## **Tiempos en los espacios educativos**

El tiempo escolar es considerado por varios autores como una dimensión sustancial con relación a la organización escolar. Estiman que, si bien hay distintas formas de entender el tiempo, este no solo organiza las actividades, sino que asigna y distribuye horarios que muestran las prioridades institucionales y también las configuraciones dominantes de poder y estatus de las distintas personas dentro del espacio escolar (Rockwell, 1996; Vázquez Recio, 2007).

### **1. Tiempos en la escuela para adultos**

En cuanto a los tiempos escolares se identificaron dos cuestiones: la distinta proporción de tiempos dedicados a las diversas asignaturas, y las interrupciones temporales que se produjeron durante el desarrollo de las clases.

Las asignaturas Lengua y Matemática fueron las que más tiempo ocuparon en la distribución y si bien la maestra reconoció la importancia de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, se observó un desarrollo escaso y en pocas ocasiones.

Las interrupciones de clases marcaron la disponibilidad horaria y la continuidad para el desarrollo de los temas a abordar. Como ejemplo, en una de ellas se identificaron 19 interrupciones en el transcurso de una hora y media. Se exponen a continuación los diversos motivos.

#### *a. Ingreso de estudiantes al salón de clases*

Las escuelas para jóvenes y adultos se caracterizan por la flexibilidad horaria en la entrada y salida de los/las estudiantes. Las clases siempre se iniciaron con un grupo en el aula, pero este se ampliaba a medida que iban llegando otros/as estudiantes en distintos horarios, saludaban a la maestra y a sus compañeras/os, movían bancos ruidosamente para acomodarse y colocaban sus útiles sobre los pupitres para trabajar. Pero no solo ingresaban personas al salón porque tenían clases, también se acercaban a pedir certificados de alumno regular o a avisar de alguna inasistencia propia o ajena.

*b. Ingreso de maestros/as de la institución al salón de clases*

Otra causa de interrupción fue la entrada de maestras y maestros durante el horario de clases. Generalmente solicitaban algún elemento en préstamo, o pasaban información u ofrecían en venta alimentos elaborados en la escuela por los/as docentes. Además, también ingresaron al salón simplemente a saludar.

De este modo, se evidencia que otras de las causas de la interrupción de las clases se vinculan con la presencia de los/as mismos/as maestros/as de la institución.

*c. Requerimientos de personas ajenas al salón de clases*

Asiduamente, personas que no pertenecían a la escuela golpeaban la puerta del aula y requerían hablar con la maestra; a veces la maestra los atendía y salía a hablar con ellas, otras veces dialogaban en la puerta y otras directamente no las atendía.

*d. Salida de la maestra del salón de clases*

Frecuentemente la maestra salía del salón de clases y volvía a ingresar. A veces su egreso respondía a los requerimientos de alguien, otras se debieron a charlas con otras maestras, con la directora o con la secretaria o, en otras ocasiones, no pudo conocerse la causa. Pero su salida del salón siempre ocurrió luego de asignar alguna actividad a los/as estudiantes; de este modo, disponía de un tiempo que destinaba a otras tareas.

Beinotti y Frason (2006) trabajaron en dos escuelas nocturnas para jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba, investigando el lugar del material escrito y de la palabra del docente en el desarrollo de las clases. Las autoras identificaron que la asignación de tareas escritas a los estudiantes es un “dispositivo disciplinador”; las docentes “escriben muchos ejercicios o situaciones problemáticas para que los alumnos los copien y los resuelvan en sus cuadernos”; esto requiere que los/as estudiantes pongan gran atención y les dediquen mucho tiempo, de modo tal que esto permite que las maestras hagan otras tareas “como corregir, firmar planillas, hacer trámites” (p. 110).

*e. Presencia de exalumnos/as*

Como otro modo de interrumpir la clase, en algunas oportunidades llegaron exalumnos que la llevaron fuera del aula y, en otras, entraron y se quedaron hablando con ella.

Muchas y variadas eran las razones por las que la buscaban. Lo observado es que la actitud de respuesta de la maestra frente a estas constantes demandas perpetúa la frecuencia de estas visitas.

*f. Uso de teléfonos celulares*

*f.1. De la maestra*

Otro factor de pausa y muy importante es el teléfono celular. El de la maestra es el que más interrumpe: pueden ser mensajes o directamente llamados. En las clases observadas siempre atendió los llamados y habló en la clase o salió para hacerlo en el patio. También controló los mensajes recibidos y envió las respuestas correspondientes.

Entre las razones identificadas se encontraron muchas vinculadas con su práctica docente y otras estrictamente personales. En ocasiones se la escuchó organizando actividades para los estudiantes fuera de la institución.

En cuanto a los motivos personales, en una de las clases observadas mientras los/as estudiantes estaban copiando un texto del pizarrón ella tenía el celular en la mano; leía los mensajes y comentaba en voz alta. También, algunas veces el teléfono sonó, ella atendió, pero no mantuvo la comunicación; en otras atendió y se fue a hablar fuera del salón.

No se pudieron reconocer los motivos de muchos de los llamados, pero ciertamente cada comunicación provocaba una interrupción de su práctica, en ocasiones, por un tiempo considerable.

*f.2. De los/as estudiantes*

Los teléfonos de los estudiantes más jóvenes también interrumpían la clase o los distraían; era común verlos en todas las clases observadas controlando la pantalla o saliendo del salón para atender alguna llamada.

Con referencia a la escritura en el celular, Arrieta (2013), en su investigación doctoral sobre los usos sociales del conocimiento escolar en jóvenes y adultos de escuelas de nivel primario y medio en la ciudad de Córdoba, sostiene que la escritura y lectura de mensajes de texto es una acción que se intercala con otras constantemente. Mientras escriben en sus celulares, los estudiantes escuchan música, hablan entre ellos, se mueven de un lado al otro del aula, miran por la ventana, completan alguna actividad escolar, copian lo que el docente escribe en el pizarrón, etc. (p. 6).

En la presente investigación, además del uso del celular para enviar mensajes, fue empleado como teléfono para las comunicaciones verbales constituyéndose de este modo en otra interrupción.

### *g. Presencia familiar en el aula*

Muchas de las estudiantes que asisten a la escuela son madres y llevan con ellas a sus hijos/as. En las clases observadas la presencia familiar fue significativa, dado que en todas hubo niños y niñas.

Se advirtió su participación en la dinámica escolar de varias maneras. En ocasiones se limitaban a sentarse junto a sus madres y a trabajar en sus propios cuadernos, ejercitándose en lengua o en matemática.

Alguna vez colaboraron con la venta de alimentos para la institución, ofreciendo los productos por las aulas. Otras borrarón el pizarrón, cebaron mate o buscaron materiales, pero lo más frecuente fue la entrada y salida del aula en forma permanente, ocasionando gran alboroto. Abrían y cerraban la puerta del salón, entraban y salían hablando muy fuerte, y en una de las clases se registró el ingreso de una de ellas al salón andando en patines de ruedas.

Los/as estudiantes parecían no distraerse con lo que se interpreta en esta investigación como interrupciones de la clase, sino más bien aceptarlas como una normalidad, como un caos naturalizado, como paisaje cotidiano en el que se desarrollan las clases. Tampoco la maestra parece considerarlas, ya que luego de cada una, sigue con la clase como si no hubieran existido. En una oportunidad la maestra luego de salir y volver al aula continuó la actividad como si no hubiera mediado un tiempo entre ambos momentos.

### *h. Interrupciones de la misma maestra*

Muchas veces la que interrumpía las actividades o su secuencia era la misma maestra. En ocasiones, mientras los estudiantes trabajaban en la resolución de alguna actividad, ella les preguntaba sobre otros temas o les requería atención para tomar decisiones sobre acciones futuras.

Las preguntas que la maestra hacía los distraían de la labor que debían realizar para concentrarse en la respuesta a su requerimiento. De este modo, también, se demoraba la resolución de las actividades áulicas propuestas inicialmente.

## **2. Tiempos en el FinEs**

En el FinEs los tiempos se desarrollaron con una dinámica diferente respecto de los de la escuela. Si bien en ambos espacios educativos los/as estudiantes llegaban en distintos horarios, en el FinEs eran únicamente dos y la clase se desarrollaba individualmente a partir de la llegada de cada

estudiante. Ambos asistían a clases en horario laboral, por tanto, debían armonizar los tiempos de las dos actividades.

El tiempo de las tutorías era menor que en la escuela –solo dos horas–, y las clases comenzaban cuando llegaban la maestra y los estudiantes y terminaba cuando los/as estudiantes se iban, independientemente de la duración de la tutoría estipulada por normativa.

A veces se prolongaban más, otras veces las clases tenían menor duración, pero los estudiantes sabían que la maestra estaba en el aula martes y jueves de 9 a 11 horas, y a partir de esa hora llegaban y se iban cuando podían. No existían recreos, y los estudiantes entraban y salían según la actividad que estuvieran realizando y su disponibilidad horaria. Por estas razones, las entradas y salidas de estudiantes en el FinEs no representaron una interrupción. Porque además de esta situación en relación con los horarios del trabajo, la maestra desarrollaba actividades con cada uno de ellos de manera personalizada.

De este modo, las clases en el FinEs parecieron extenderse y medirse en actividades: es decir, la maestra daba actividades, los/as estudiantes las realizaban, luego consultaban con ella, más tarde ella controlaba y corregía. Daba otro tema, se repetía lo mismo varias veces, les daba tarea para realizar en sus domicilios, y en ese momento los estudiantes se iban.

Respecto de las causas de interrupciones identificadas en la escuela, en el FinEs muy pocas de ellas se constituyeron en molestias, ya que las personas que se acercaban al aula (estudiantes, parientes de estudiantes, exestudiantes, personal de la municipalidad, docentes y otras que no se pudieron identificar) lo hacían al finalizar la clase.

Lo mismo ocurrió con las llamadas al celular que la maestra atendió, ya que mientras hablaba, los estudiantes seguían resolviendo las actividades propuestas.

Como en la escuela, las personas que llegaban la buscaban para solicitarle cosas, avisarle de alguna inasistencia propia o ajena, charlar de cuestiones personales, saludarla o pedirle certificados de alumno regular; ni siquiera el teléfono de la maestra funcionó como interrupción porque los/as estudiantes durante la clase resolvían sus actividades de manera individual y le iban consultando al respecto.

Durante las clases, los estudiantes trabajaban solos mientras ella hacía otras actividades: corregía cuadernos de estudiantes (correspondientes al

FinEs y de la escuela), hacía diversas notas de pedidos a distintas reparticiones de la Municipalidad (la ornamentación de la escuela para los actos, el chocolate y las facturas para los estudiantes de la escuela, entre otras), las constancias para los y las estudiantes de escuela y el FinEs mientras charlaba con la investigadora.

De este modo, se evidenció que la configuración del tiempo en el FinEs es diferente que en la escuela. En primer lugar, varían las formas de inicio y finalización de las tutorías a partir de la llegada y salida de los/as estudiantes. En segundo lugar, se cuenta con menor tiempo disponible para el desarrollo de las actividades y, en tercer lugar, es casi nula la frecuencia de las interrupciones. Aunque al igual que en la escuela, en el FinEs la maestra utilizaba el tiempo en el que los/as estudiantes están ocupados resolviendo actividades para realizar otras tareas que, la mayoría de las veces, estaban vinculadas con su práctica docente.

### **Las interrupciones ¿son un factor de pausa?**

Respecto de las interrupciones, hacia el interior de los espacios EPA y FinEs, los propósitos y la frecuencia de estas fueron diferentes. Por ello el análisis está centrado fundamentalmente en la escuela.

Según la Real Academia Española, interrupción significa “cortar la continuidad de algo en el lugar o en el tiempo”; por ello la idea inicial al observar las intromisiones era que la clase se veía obstaculizada.

Sin embargo, la pregunta es ¿qué es lo que se interrumpe?: ¿la resolución de las actividades planificadas por la maestra, simplemente se demora en el tiempo con las interrupciones?, ¿las actividades son planteadas de manera tal que su consecución no se ve afectada por las interrupciones?, ¿las actividades no se interrumpen?, ¿estas interrupciones son específicas de la educación para jóvenes y adultos?

Esta dinámica se repitió en casi todas las clases observadas. A modo de ejemplo, en una ocasión estaban identificando sustantivos comunes y propios en un cuento que ya habían leído. Aquellos/as que querían pasaban al pizarrón y los ubicaban en un listado. Estaban trabajando en esa actividad cuando:

–La maestra salió del aula.

–Pasa una alumna y pone peluquería y cuadro. –Pasan dos más al pizarrón y van completando las series...

–Vuelve la maestra. (Fragmento registro 2. Sede central)

Como se advierte, la maestra desplegó una sucesión de actividades que los/as estudiantes siguieron desarrollando mientras ella se ausentaba del salón, aparentemente, sin importarles su presencia o ausencia. No se identificó, por tanto, ni suspensión ni demora en la realización de la actividad, sino que se siguió desarrollando normalmente.

La misma situación se advirtió en otras clases mientras resolvían operaciones matemáticas. Si la maestra se iba del salón, los/as estudiantes seguían trabajando en la actividad. Estas ausencias y como se mencionó más arriba, la presencia de los niños y niñas y otras personas tampoco parecieron interrumpir el trabajo de los/as estudiantes, como si la condición de ser joven o adulto, integrado por decisión propia a un proceso escolar, testificara que la formación es su responsabilidad independientemente de lo que ocurra en el aula.

### **El tiempo escolar y sus significados**

El tiempo se reveló de manera diferente en cada espacio educativo. La asignación que se hizo del mismo puede considerarse una medida de la valoración tácita que la maestra –en el marco de cada institución– le otorgó a la propuesta, a los contenidos y las actividades.

En ambos espacios, la maestra le dedicó la mayor parte del tiempo a lengua y a matemática, en menoscabo de las demás materias. Mientras que en la escuela primó el desarrollo de secuencias para el desarrollo de actividades, en el FinEs se distribuyó en actividades de las dos disciplinas abordadas.

En la escuela la enseñanza se intercala con la realización de ciertos ritos escolares como actos, ferias, salidas y festejos, mientras que en el FinEs –donde el tiempo es más acotado– solo se desarrollan contenidos disciplinares repartidos en actividades de distintas disciplinas y sin correlación entre sí.

Respecto del inicio y la finalización de las clases también se encontraron diferencias en ambos espacios. En el FinEs comienzan cuando llegan los/as estudiantes y terminan cuando se van y en la escuela que tiene horarios fijos y estables, si bien los/as estudiantes llegan de a poco, esto no es impedimento para que la clase inicie igual en el horario estipulado reglamentariamente.

En cuanto al desarrollo de las clases y sus interrupciones ni la maestra ni los estudiantes parecieron juzgarlas ni advertirlas como distractores. Se incorporaron día a día en el paisaje cotidiano como un estilo de enseñanza en la educación de personas jóvenes y adultas, que parecería no ser exclusivo de la misma sino de la enseñanza en el nivel primario para niños, pero que en la EPJA se consolida y refrenda.

## Bibliografía

Achilli, E. L. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Rosario, Argentina: Cuadernos de Formación Docente, UNR.

» (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde.

Arrieta, R. (2013). “Entre pizarrones y celulares: el uso del celular y las prácticas de escritura en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos”. Expuesto en las *VIII Jornadas de Investigación en Educación: Educación, Derechos, Políticas y Subjetividades*. Huerta Grande, Córdoba: CIFYH, FFyH SECyT y Escuela de Ciencias de la Educación (UNC).

Beinotti, G. y Frasson, M. (2006) *Oralidad y escritura en las aulas de adultos*. Tesis para acceder al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNC).

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”. En *Investigación en la Escuela (4)*, pp. 65-78. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4\\_8.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf)

Sinisi, L. (2013). “Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psicoeducativas”. En Elichiry, N. E. (Comp.). *Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias* (pp. 49-66). Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Zavala Vidiela, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

## 5. Propuesta de coordenadas para la enseñanza de Lengua en EDJA

Verónica Arébalo  
arebaloveronica@gmail.com  
FINES UNAJ

Propuesta de coordenadas para la enseñanza de Lengua en EDJA.

### Resumen

La experiencia en la materia Lengua en el Bachillerato para Adultos FInes-UNAJ otorga la oportunidad de reflexionar sobre la práctica que se da en el marco de la EDJA, referida a los criterios que se ponen en juego en la enseñanza de la lectura y de la escritura. De ella resulta la exposición y reflexión sobre una serie de coordenadas para el o la docente, que permitan interpelar la tarea cotidiana en el aula. Así, se enuncian los criterios de trabajo referidos a la planificación, el diseño de consignas y la evaluación que se dan cita en el transcurso de cada ciclo. Sostenidos desde una reflexión sobre la enseñanza de la lectura y la escritura que las considera como herramientas intelectuales, la exposición de estos criterios lleva como propósito que se conviertan en vehículo de intercambio entre docentes que transitan espacios semejantes. Aunque resultado de una experiencia particular, puestos en consideración en un Encuentro que trata las problemáticas de la EDJA, pueden ser puntos de partida para el debate, ya sea para contrastarlos, descartarlos o ampliarlos.

### Una experiencia en las aulas del FInes-UNAJ

Nuestro trabajo se orienta a reflexionar sobre la experiencia en la materia Lengua y/o Lectura, escritura y literatura en el Bachillerato para Adultos Fines-UNAJ. Aunque es el final de una etapa, dado que el Proyecto iniciado en 2015 culmina este año, se mantienen ciertos criterios en la transición que nos liga, actualmente, con la gestión de la Provincia de Buenos Aires.

Comenzaremos por advertir que este Bachillerato fue creado para que funcione en un ámbito universitario. Nuestros estudiantes comparten algunos espacios con los estudiantes universitarios de la UNAJ y algunos de los egresados ya están cursando la carrera de grado elegida. Otro aspecto en común entre ambas instituciones es la presencia de los y de las docentes. En efecto, la mayoría de nosotros y de nosotras tenemos una trayectoria universitaria. En cuanto a la materia Lengua, variados y valiosos han sido los aportes de los talleres de lectura y de escritura, incluidos en los primeros años de las distintas universidades, en cuanto a consignas, problemáticas, reflexiones sobre los procesos en sí mismos y en la posibilidad de abordaje en el contexto de la educación universitaria. En la UNAJ estos talleres se encuentran en los primeros años de todas las carreras bajo el nombre de Talleres de Lectura y Escritura (TLE). También el Curso de Preparación Universitaria (CPU), que se dicta para todos los aspirantes al ingreso a la universidad, constituye un momento de prueba para nuestros estudiantes, quienes logran atravesarlo con éxito en los últimos años.

Nos interesa reflexionar sobre las coordenadas que consideramos a la hora de realizar nuestra tarea en la materia Lengua. En efecto, la heterogeneidad de los contextos en los que se desarrolla la EDJA en las aulas del FInes-UNAJ involucra una serie de coordenadas que resultan interesantes de recorrer para señalar algunos puntos de anclaje que nos permitirán reflexionar sobre los criterios que ponemos en marcha cuando trabajamos en este ámbito. Es sabido que la práctica que desarrollamos es una construcción con varias aristas. En este caso, nos concentraremos en la práctica que se construye en la enseñanza y en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Lo hacemos convencidos de que así se podrán poner en relación otras experiencias como la que nos incluye.

Comenzaremos por caracterizar los procesos de lectura y de escritura como herramientas intelectuales. En efecto, ambos contribuyen con la construcción de conocimiento que un sujeto realiza. En el Proyecto Curricular que le da vida al Bachillerato de FInes-UNAJ se contempla esta conceptualización que puede observarse en la instauración del aula como un taller, entendiendo, de

esta manera, que es en un continuo trabajo conjunto entre docentes y estudiantes donde se encontrarán las mejores formas de enseñar y de aprender.

El recorrido de esta experiencia se inicia con las preguntas básicas que nos realizamos en cada apertura de ciclo en nuestra materia: ¿qué diseño de contenidos recorreremos? ¿Cuáles son los instrumentos con los que se enseña y se aprende mejor a leer y escribir? ¿Cómo se evalúa este proceso?

### **Un perfil de los y de las estudiantes**

Ahora bien, para llegar a las respuestas posibles, hay que considerar al sujeto real que se acerca a las aulas del FInes-UNAJ. Un sujeto heterogéneo en las variables de edad, experiencias de vida, trayectorias escolares. Sin embargo, algunas características comparten: la falta de estima hacia su escritura y la inseguridad con la que afrontan la tarea de la lectura. Muchas veces los y las estudiantes afirman que no saben escribir o no saben leer durante los primeros trabajos de diagnóstico. Se advierte que se están refiriendo a procesos más complejos que el dominio de una técnica. Destacan su temor (o su vergüenza) de no poder responder a una expectativa que circula en la sociedad, sobre un “saber” leer y escribir. Y las experiencias adquiridas en otros espacios educativos no hacen sino confirmar tales temores. Por todo ello, es primordial y fundante promover un clima de confianza, por lo que una de las primeras acciones de la educación en este contexto consiste en plantear la tarea dentro del espacio Lengua como un camino con inicio y sin final, perspectiva desde la que se entiende la cursada de este Bachillerato. Así, de a poco, el o la estudiante percibe que se puede partir desde cualquier punto, pero que lo importante es la superación de ese lugar. Y en la medida en que se avanza, se logra una mejor conciencia de lo que se escribe y se lee. Y ello es válido tanto para los y las estudiantes como para el o la docente.

Una actividad común es realizar un repaso por los primeros trabajos para observarlos como un primer punto superado. Mostrar y mostrarse los cambios sucedidos es fundamental para lograr una confianza mayor en las propias capacidades. Y, junto con ello, vislumbrar que es el inicio de un camino sin tope. Todos los que

leemos y escribimos sabemos de las vicisitudes, inseguridades, replanteos que nos exigen los actos de leer y de escribir. La cuestión es conocer, experimentar y desafiar nuestros límites. La primera coordinada, entonces, está en la posición del o la docente como anfitrión de un espacio de respeto y confianza.

Otra conclusión a la que llegan en los primeros encuentros los y las estudiantes es que leer y escribir son actividades que se desarrollan en un tiempo que excede el horario de cursada. En ese momento, los estudiantes exhiben las dificultades de encontrar espacios y tiempos adecuados para la tarea. Situaciones difíciles de solucionar desde cualquier propuesta educativa. En el Fines-UNAJ contamos con un tutor que se ocupa tanto de lo pedagógico como de lo social. Además de la contención que se procura desde los docentes, auxiliares no docentes y los propios compañeros. Segunda coordinada: considerar los tiempos de tareas domiciliarias y el consecuente equilibrio entre la demanda de trabajos y la posibilidad real de los estudiantes. No se trata de fomentar el incumplimiento de las entregas, pero sí nos preocupa facilitar los instrumentos necesarios para la resolución.

### **La tarea docente: planificar, diseñar consignas, evaluar**

Después del panorama sobre el perfil del estudiante, es menester adoptar algunos criterios que guíen la tarea de enseñar y de aprender. Nos ocuparemos del diseño de las planificaciones, el planteo de las consignas y la forma de evaluar el proceso, que son los puntos fundamentales de estas experiencias y que entendemos como las coordenadas que nos orientarán en el trabajo diario.

El Diseño Curricular del Bachillerato para Adultos del Fines-UNAJ (2015) brinda un recorrido particular con el que se delimitan los contenidos de las disciplinas incorporadas a la materia. Este marco constituye un punto de partida fundamental dado que permite prever la secuenciación de contenidos en una lógica que compartimos en el espacio con los y las colegas de la misma materia. Un punto fundamental a la hora de organizar los contenidos. También incide en la preparación la segmentación en dos cuatrimestres por año. En efecto, la materia Lengua se incluye en cada uno de los seis cuatrimestres en los que se desarrolla el Bachillerato.

Ahora bien, el criterio que nos ha resultado más operativo es el que nos permite considerar que lo que constituye el objeto a enseñar en un cuatrimestre está compuesto por dos o tres contenidos que haremos dialogar entre sí. La experiencia en el aula nos ha enseñado que los aspectos teóricos nos sirven para armar un lenguaje común con los colegas, pero no son lo central de los contenidos que se tratan con los estudiantes. Consideramos que abrir un abanico de variantes de textos que resulten significativos es más adecuado que enseñar lo que dicen los especialistas sobre esa variedad. Con ello no queremos decir que dejamos cierta terminología o descripción necesaria, sino que las ponemos al servicio de las actividades de lectura y escritura.

A modo de ejemplo, en la planificación cuatrimestral consideramos un contenido del diseño curricular del Bachillerato, “artículo de divulgación” (contenido previsto para 2º año). Una forma de transitarlo es desagregar algunas unidades que lo componen, como las estrategias de la explicación (definición, ejemplificación, entre otras) para luego relacionarlo con los ámbitos donde circula y sus características. Asociado con ello, se buscará que la lectura literaria incluya la relación con artículos de divulgación. En este sentido, se propone que los y las estudiantes realicen una búsqueda personal de estos artículos en relación con las lecturas literarias previstas.

La otra coordenada que consideramos es la de alternar actividades de lectura con actividades de escritura. Enlazados desde hace siglos, cada uno de los procesos necesita una focalización particular.

En relación con la lectura, procuramos que los inicios de los textos literarios, por ejemplo, se realicen en clase. Nos ha dado muy buen resultado el incorporar el audio libro como estrategia para lograr interés en los y las estudiantes. También destinar los primeros diez minutos de los encuentros a la lectura silenciosa. Experimentar la lectura, cada lector a su ritmo, favorece el comentario que se hace después. Recorrer el texto literario en busca de ciertas citas también ha sido eficaz para mostrar la tarea de un escritor o escritora que propone un juego literario. Junto con las propuestas de escritura creativa, estos acercamientos favorecen el intercambio con un mundo simbólico que deja de ser ajeno y distante. En el caso de los textos no literarios, la lectura en voz alta y los señalamientos sobre la organización del texto,

las reflexiones sobre la situación que le dan origen y sentido, son actividades que contribuyen no solo con la comprensión sino con las estrategias que se van construyendo en cada lector. Y esto es válido para el lector que es el o la docente. Una escena cotidiana es la de la pregunta por el significado de algunas palabras, la deducción por contexto, la consulta al diccionario (en los soportes papel o virtual), entre otras conductas que van incorporándose a las estrategias propias de los lectores más expertos.

En los procesos de escritura, buscamos criterios que permitan poner en marcha las capacidades de cada estudiante, animándolos no solamente a escribir, sino a reflexionar sobre esa escritura. Ya sea leyendo en otro texto, como modelo, ya sea escribiendo la versión propia, se va construyendo un universo de palabras que ya no guardan tanto misterio ni generan tanto miedo.

El recorrido trazado en la planificación, entonces, se expande, se focaliza, según el momento. Caminos que se cruzan en algún punto, que puede ser un tema (la mirada sobre el otro, en 3º) o un tipo de texto (el género periodístico, en 2º). Además, alternamos la presencia de actividades referidas a los procesos de lectura con actividades centradas en los procesos de escritura, de manera de atender a ambos y darles la suficiente especificidad.

### **Las consignas: un punto de partida**

El siguiente punto de reflexión se detiene en las consignas, cuya propuesta contempla un desafío creciente. Las referidas a la lectura se enlazan con las de escritura. Se lee para escribir y se escribe después de leer. Así, las consignas que se construyen desde la simulación de situaciones son las que mayores reflexiones concitan, pues se debe responder a una situación ideal, en la que vamos de quién es el productor (un vecino, un profesor, un crítico, un periodista) a quién es el destinatario (qué sabrá, qué no sabrá), pasando por el lenguaje que es adecuado (conviene esta expresión o aquella otra). De esta manera, al mismo tiempo que se ejercita la escritura, se desarrollan las estrategias que ponen en juego los escritores expertos, quienes proyectan, revisan, corrigen y evalúan la situación y el texto resultante de ella.

Sumado a ello, también nos ha resultado operativa la descomposición en varias etapas de estas consignas. Inclusive, redactar fragmentos de textos. Tal como los entrenadores de deportes, no hace falta siempre jugar un partido. Se pueden hacer ejercicios específicos para adquirir cierta habilidad o destreza que luego redundará en beneficios cuando se escriba un texto más complejo. Y si la escritura se realiza en el aula, brindar un inicio de oración o pensar en un modelo en el pizarrón (donde el docente es un transcriptor de las propuestas del grupo) son acciones eficaces para lograr un acercamiento entre el escritor más inseguro y aquel que se va afirmando en esa competencia.

### **La evaluación del proceso**

En este punto, paralela e involucrada con la planificación y el diseño de las consignas, la evaluación sirve para generar espacios de respeto por las propias lecturas y los propios escritos. Es fundamental la construcción de la confianza de estos lectores y escritores noveles. Y si bien no se dejan de señalar los errores, es importantísimo señalar los aciertos. La escritura tiene algo de íntimo, lleva las marcas del sujeto. Exponer frente a una representación de lector ajeno puede resultar en un bloqueo que impida el progreso. En cambio, si hacemos del aula un lugar de encuentro entre escritores, que manifiestan sus dudas e intercambian soluciones, la exposición será del escrito y se aliviará la expectativa de ser juzgado y amonestado.

La actividad de corrección se realiza sobre la necesidad de revisión del escritor. Así, por ejemplo, no se colocan las tildes donde no están, si no que se señala en la línea que hay un problema en ese sentido. Cuando es necesario, se manifiesta la normativa. Es mucho más eficaz mostrar, por ejemplo, las diferencias entre haya, allá y halla cuando surge como problema para escribir el propio texto que incluir una explicación extemporánea en una clase. En este sentido, la reescritura como forma de revisión y superación de la versión primera es el instrumento que cobra mayor protagonismo. Para ello hay que plantear la naturaleza de la escritura como una actividad que se resuelve en varias etapas y que implica varias revisiones. Es notable que a medida que se van construyendo los trabajos, la representación de que el escritor experto es aquel que escribe de una sola vez un texto

perfecto va dejando paso a la imagen de un productor que realiza muchos procesos recursivos en su tarea, a la que considera siempre perfectible y nunca acabada. Compartir con los y las estudiantes las experiencias propias de escritura del o de la docente, proponer el texto propio como una versión más de las soluciones posibles permite un intercambio sostenido más en el encuentro que en la jerarquización tradicional docente-alumno.

La evaluación puesta en el proceso, entonces, nos permite observar los cambios producidos en los textos de los y de las estudiantes, tomando distancia de los resultados. Así, resulta más valorada en la reescritura la modificación de la versión anterior que haber alcanzado una versión incuestionable. Con este criterio en consideración, la acreditación muestra los alcances de esos progresos. En consonancia con este enfoque, el estudiante también puede percibir las diferencias entre el texto primero y las posibles reescrituras. De esta manera, la misma evaluación es una oportunidad para aprender.

### **Las coordenadas**

En resumen, hemos desplegado las coordenadas que nos permiten organizar nuestra tarea. En un rápido repaso, nos referimos a: crear un espacio de confianza y respeto; prever los tiempos y posibilidades reales de resolución de los trabajos domiciliarios y áulicos; buscar el diálogo entre los contenidos a enseñar; alternar tareas de lectura y de escritura; en la lectura, procurar espacios diferenciados de lectura silenciosa y lectura compartida; en la escritura, promover la redacción de textos en un contexto explícito; desagregar las actividades en varias fases; corregir para la reescritura; procurar un lugar de coordinación para el o la docente.

El armado de estas coordenadas no difiere mucho de las que se necesitan para otros ámbitos educativos, es cierto. Pero dado que en la EDJA los y las docentes construimos nuestros materiales, contamos con pocos manuales, estamos desprovistos de una formación específica, esta reflexión nos permite poner en discusión criterios que, una vez enunciados, pueden ser retomados, descartados o cuestionados. De esta manera, la presente consideración sobre una experiencia se hace con la esperanza de que interpelemos nuestro diario quehacer en las aulas.

## 6. Una experiencia de educación inclusiva en el marco de la universidad pública

Nora Elías  
melias8@hotmail.com

Nerina Gómez  
prof.nerinagomez@gmail.com

Universidad Nacional de Quilmes

### Resumen

En un contexto social, cultural y político en el cual el derecho a la educación es avasallado diariamente desde las instituciones que deberían velar por su ejercicio, como cuerpo docente, nos interesa analizar desde una mirada crítica sobre las diferentes prácticas de enseñanza que los modelos educativos de nuestro país han impulsado para luego profundizar en la experiencia de una propuesta de educación inclusiva, como lo es la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos de la Universidad Nacional de Quilmes.

De la misma manera, en el presente trabajo nos proponemos desarrollar la propuesta pedagógica de la escuela secundaria para jóvenes y adultos con el enfoque puesto en aspectos clave como estrategias pedagógicas, tiempos de cursada, modos de evaluación, planificaciones organizadas y proyectadas colaborativamente por área considerando inherentemente las debilidades y fortalezas de los estudiantes, entre otras.

Por último, nos parece imperioso reflexionar sobre los modos de trabajos pedagógico que contribuyeron a que los estudiantes deconstruyan, construyan y reconstruyan sus propios aprendizajes, de la misma manera que sobre las diferentes perspectivas con respecto a la educación, modos de aprender, la enseñanza, la participación política, el sentido de pertenencia a una institución académica, entre otras.

**Palabras clave:** Educación / Jóvenes y Adultos / Inclusión / Exclusión

## Introducción

La educación pública en Argentina se constituyó como un proyecto político, social y económico. La escuela como construcción histórica y transformadora de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, en nuestro país, surgió con la “Ley de Educación Común 1420,” sancionada el 8 de Julio de 1884, bajo la presidencia de Julio A. Roca. Esta se comprometía a garantizar la educación primaria, obligatoria, laica, gratuita y gradual, para todos los niños y niñas del territorio, reivindicando el propósito de un Estado Nacional que se estaba constituyendo; buscó constituir mediante la educación una cultura nacional común para todos/as con el fin de consolidar la ciudadanía argentina.

La escuela moderna no fue pensada ni creada como un espacio de inclusión; menos aún el nivel secundario. En su origen era inimaginable pensar que pudieran asistir a ella estudiantes de sectores desfavorecidos o personas con discapacidad. Fue ideada como una escuela en búsqueda de igualdad, con estudiantes en guardapolvos blancos, futuros ciudadanos constituidos en esa homogeneidad. (Gómez-Toledo, 2016).

El problema de la escuela tradicional se evidenció cuando este modelo educativo, que buscaba igualar las diferencias de sus ciudadanos mediante una cultura nacional, no amparaba a quienes no lograban alcanzar ciertos objetivos predeterminados. Resultando, de este modo, eliminados/as de las escuelas los grupos minoritarios y más vulnerables porque no se adecuaban a este tipo de institución escolar establecida.

*El amplio edificio de elegantes formas y detalles al que asiste el niño pobre como el rico, no solo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez, haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo" (Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV).*

En el párrafo recién citado de las Memorias del Consejo Nacional de Educación, se puede apreciar explícitamente la pretendida homogeneidad del sistema educativo. Se evocaba la formación de una sociedad homogénea construida por la educación que se brindaba en las escuelas. Es necesario señalar que este tipo de educación no consideraba la diversidad humana y en su ambición por igualar, no contemplaba a quienes excluía.

Las autoras Inés Dussel y Miriam Southwell, 2004, plantearon con respecto a la educación tradicional:

*No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema radicó en que quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los de religiones minoritarias, y con muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos.*

Los modos de enseñanza, la gradualidad, los tiempos de aprendizaje, entre otros, no han considerado la particularidad de cada uno de los estudiantes. Durante mucho tiempo se impuso una enseñanza generalizada que no ha considerado a los estudiantes como sujetos de aprendizaje sino que los ha cosificado considerándolos objetos necesarios de una práctica pedagógica, que constituía una política de Estado. Estas prácticas de enseñanza homogeneizadoras y hegemónicas han sido constitutivas de la escuela tradicional moderna.

Fue necesario que transcurriera poco más de un siglo desde aquella primera propuesta educativa, a la actualidad, para que el sistema educativo diera cuenta de que su política educativa excluía y discriminaba a los

sectores más vulnerados y desfavorecidos, entre los que podemos reconocer a las personas con discapacidad, de diferentes etnias, o preferencias sexuales, entre otros.

En la actualidad, la Ley de Educación Nacional n.º 26.206, sancionada el 14 de diciembre del 2006, bajo la presidencia del Dr. Néstor Kirchner, promueve un educación inclusiva y establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria. De esta manera, se promueven prácticas de enseñanza heterogéneas que consideran y promuevan el respeto por las diferencias.

De este modo, a la luz de la normativa educativa vigente, a los docentes se nos presentan nuevos escenarios y nuevos desafíos. Debemos transitar los cambios del sistema educativo de una escuela moderna homogeneizadora a escuelas inclusivas heterogéneas, en las cuales la diversidad no son solo diferencias, sino que son todo un recurso de enseñanza y aprendizaje. Sabemos que este no es un camino sencillo de recorrer. El ser contemporáneos a este cambio de paradigma en la educación nos permite advertir el arraigamiento de prácticas pedagógicas excluyentes, en las instituciones escolares y en los sujetos que las constituyen.

Sin embargo, los educadores que apostamos y creemos que cualquier<sup>76</sup> sujeto es educable aceptamos vivamente el desafío de ser mucho más que simples misioneros en la tarea de educar, o inocentes técnicos ejecutores en la transmisión de conocimiento disciplinares. Los docentes somos sujetos sociales, políticos y profesionales que constantemente tomamos decisiones, indudablemente, nunca neutrales y en esta propuesta hemos adoptado un posicionamiento ético y político en el marco de una perspectiva de inclusión educativa.

### La experiencia de *ser* garante de Derechos

*“La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de lo disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad”.*

---

<sup>76</sup>Skliar, Carlos: educar a todos y a cada uno/a/e. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Yi3jvnHR4dY>

Este análisis es abordado a partir de la experiencia de formar y ser parte del Programa de la Escuela Secundaria Preuniversitaria para jóvenes y adultos de la Universidad Nacional de Quilmes.

Inicialmente comenzamos trabajando con las organizaciones sociales, vinculando la educación, la universidad y la inclusión, generando procesos de inclusión socioeducativa. La experiencia comienza a partir de reunir diversas experiencias concretas de alfabetización en el marco de la comunicación popular, muy ligados al trabajo territorial. La Universidad Nacional de Quilmes viene teniendo una conducción política que tiene claro que la universidad tiene que estar al servicio del pueblo, y se generan programas y proyectos de inclusión socio-educativa para dar respuesta a necesidades y a derechos.

De esta manera, surgió la propuesta pedagógica de Bachiller con Orientación en Comunicación, la cual fue aprobada por el Consejo Superior de la UNQ, y por el Ministerio de Educación Nacional. Luego de esto, el proyecto empezó a funcionar en el año 2015, con 3 años bastante intensos, con apertura de comisiones en varias provincias del territorio nacional. La experiencia tuvo varias sedes: en San Luis, que no llegaron a concluir el proyecto, una experiencia en Santa Cruz que empezó y culminó en un año y continúan las experiencias de Buenos Aires y Corrientes. En principio, fue una experiencia de mucho crecimiento, sin embargo, en estos últimos tiempos, por una cuestión presupuestaria, se dio un período de achique. Actualmente cuenta con una sede en la UNQ, dos sedes en Florencio Varela, una en Claypole y siete en la provincia de Corrientes (tres de ellas en Goya).

Las actividades comunicativas y educativas fueron diversas, todas con el objetivo de mejorar la comunicación, relacionadas con la comunicación comunitaria. Se trabajó haciendo radio, periódicos y revistas barriales, además de campañas de prevención.

Pensar, imaginar, crear, proyectar y trabajar en una escuela secundaria para jóvenes y adultos es para quienes enseñamos en la ESJA-UNQ ser garante del derecho a la educación de todas aquellas personas que han sido excluidas de la escuela tradicional moderna. Sin embargo, reconocernos como sujetos sociales y políticos garante de derechos no ha sido una tarea

sencilla. Hemos trabajado conjuntamente en la construcción de esta identidad docente profesional que tiene como objetivo principal garantizar el derecho a la educación con el fin de posibilitar el acceso a otros derechos. Asumiendo que en la tarea de enseñar, nuestras prácticas de enseñanza están permeadas de subjetividades que nos constituyen e influyen en los procesos de transformación subjetiva de otros sujetos.

En la construcción del ser docente garante de derechos, como equipo docente, nos hemos preguntado *¿Cómo ser garantes de la inclusión, permanencia y acreditación con aprendizajes pertinentes y significativos?*

Considerando que el ánimo de compartir este interrogante es porque entendemos que el mismo es, y debe ser, parte de nuestra cotidianidad como docentes de una Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos. Hemos asumido con el ejercicio de nuestra profesión un compromiso ético político y pedagógico, en el que somos *los únicos garantes de la inclusión educativa*. En el contexto que se nos presenta en la ESJA es imprescindible considerar dicho compromiso para lograr en ese marco reflexionar y repensar sobre nuestras prácticas de enseñanza. Usualmente como docentes, conscientes o inconscientemente, de manera mecanizada realizamos prácticas educativas excluyentes, prácticas vacías de sentidos y significados, repetidas de una escuela tradicional que nos ha impregnado de pequeños. Lamentablemente aún es más fuerte entre nosotros el docente que aprendimos como alumnos, allá lejos y hace tiempo, y por esta razón muchos de nosotros tendemos a ser reproductivistas en algunas ocasiones.

Es preciso retomar muchas de nuestras premisas básicas que Mercedes López<sup>77</sup> recuperó, en una reunión con los docentes, y que aquí nos resultan oportunas volver a mencionar para pensar y repensar nuestras prácticas de enseñanza y nuestros propósitos docentes:

- Pensar en las prácticas de enseñanza cotidianas como punto de partida para reflexionar y lograr la metacognición.
- No repetir acríticamente las viejas prácticas, no por viejas, sino por poco constructivas en la línea de trabajo que hemos elegido

---

<sup>77</sup> Mercedes López, docente-investigadora en la Universidad de Quilmes, profesora de Prácticas de la Enseñanza y residencias docente de las carreras de los profesorados UNQ, quien brindó una charla interpelando con respecto a la necesidad de reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza que realizamos los docentes de la ESJA-UNQ.

- Es imperioso (en esta línea) “conmover y construir sentido”. Valorar la heterogeneidad, como la buena adjetivación de los grupos. El mundo es heterogéneo. La homogeneización fomenta la discriminación de lo diferente, el no respeto a la identidad de cada uno y de los pueblos.

- El aula es y debe ser un momento de encuentro y de escucha alfabetizadora. Es la principal instancia de construcción de sentido, de no repetición vacía y reproducción acrítica. Vale recordar otro gran desafío de época: “reconciliar” la relación con el saber, con el conocimiento, devolviendo de manera organizada lo que los estudiantes traen en forma desorganizada.

Tomando como punto de partida cada una de estas premisas, como docentes entendemos que tenemos un mundo abierto a generar nuevas propuestas de enseñanzas. Sabemos que este es un gran desafío, que generar propuestas de prácticas de enseñanza inclusivas y superadoras a las prácticas de enseñanza tradicionales arraigadas y legitimadas seguramente no sea un trabajo sencillo, pero estamos seguros que cada uno de los docentes que forman parte de la ESJA cuenta con un acervo de estrategias didácticas y pedagógicas para poner en práctica y desplegar todo su potencial profesional como docentes.

## Metodología

En este apartado nos interesa abordar la modalidad de cursada que propone la escuela secundaria de jóvenes y adultos de la Universidad Nacional de Quilmes. La presente propuesta se ordena en los lineamientos de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006), las normas del Consejo Federal de Educación Resolución CFE n.º 118/10 (anexo II) y Resolución CFE n.º 254/15 *“La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de 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”*<sup>78</sup>. Es importante destacar que por primera vez en la historia de la educación argentina la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 establece la obligatoriedad de la escuela

---

<sup>78</sup>Ley Nacional de Educación 26.206/2006

secundaria y la transforma en un derecho social que el Estado debe garantizar desde la sala de cuatro años 4 en el Nivel Inicial hasta finalizar el Nivel Secundario, de modo obligatorio y gratuito (Brenner-Galli, 2016). Del mismo modo, esta normativa promueve una *'Educación Inclusiva'* reconociendo que *"la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado"*. En el artículo 11 incisos b) y c) de la misma, establece que es obligación del Estado *"Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores (...) brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural"*.

En este marco normativo la política educativa de implementación de la Escuela Secundaria para jóvenes y adultos Preuniversitaria UNQ, no solo expone el desarrollo de acciones y estrategias para que los y las jóvenes y adultos finalicen este nivel de educación obligatorio, concluyendo con evaluaciones correspondientes a cada una de las materias para finalizar el ciclo de estudio, sino que también posibilita a estos el conocimiento y el ejercicio pleno de sus derechos y obligaciones como ciudadanos activos, comprometidos y reflexivos dentro de una sociedad inclusiva y democrática en el que la educación es un derecho humano e irrenunciable y que por lo tanto es responsabilidad del Estado garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de la obtención del título, les permitirá contar con nuevas herramientas para desempeñarse en el mercado laboral o en la continuidad de estudios superiores y de esta manera tener la oportunidad de, mediante la educación y la formación, aspirar a ascender socialmente en un contexto social, político y económico en el que se puede advertir una fuerte retracción del Estado Nacional en cuanto a garantizar derechos. Por lo antes dicho, el Plan de estudios de la Escuela Secundaria de jóvenes y adultos PreUniversitaria UNQ "Bachiller con Orientación en Comunicación", que tiene como propósito central el acceso, permanencia y egreso del nivel secundario de jóvenes y adultos presenta la siguiente modalidad de cursada considerando las diferentes trayectorias escolares de sus estudiantes, quienes han sido excluidos de la escuela tradicional hegemónica.

Para cumplir con el régimen de estudio, los y las estudiantes deberán cursar 3 años en modalidad presencial, con 16 clases por cuatrimestre, 2 días por semana, 4 horas de clase por día, pudiendo optar por los turnos mañana, tarde o noche. Desde las diferentes materias que integran esta propuesta educativa se propone el análisis de los problemas y procesos sociales, mediante diversas estrategias didácticas y recursos pedagógicos propuestos por los docentes. Quienes, además, proponen considerar y profundizar cada una de las trayectorias escolares de los estudiantes, las características propias de los estudiantes y los contextos socioculturales, identificando fortalezas y debilidades, para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo y contextualizado a sus realidades<sup>79</sup>.

Esto último es sumamente importante, ya que es necesario desnaturalizar las prácticas históricas socio-culturales reproductivistas que nos han “legado” en el que por ejemplo estudiar se mide por la nota numérica obtenida o la cantidad de libros leídos durante el cuatrimestre-. Por el contrario, este espacio propone, como afirma Freire, que no se reduzca al “acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas”.

Por ello esta propuesta orienta sus acciones en pos de lograr en los y las estudiantes un “aprendizaje significativo”, en términos de Davini, (2008), “este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas y por ello los comprende”. De esta manera se busca lograr un aprendizaje duradero para lo cual se trabaja recuperando los “saberes previos” que los y las estudiantes han adquirido en sus trayectorias escolares previas. Para ello desde esta propuesta se entiende que es necesaria la participación activa de cada estudiante en el proceso de “construcción y reconstrucción” del conocimiento.

En este sentido se propone que los y las estudiantes realicen trabajos individuales y grupales, de lectura y análisis de la bibliografía propuesta y de otros recursos didácticos, como videos, imágenes, etc., sobre los cuales luego se propiciarán instancias de problematización, puesta en común y

---

<sup>79</sup>10. Entre los objetivos y criterios establecidos por la Ley 26206 para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se define el desarrollo de capacidades (Art. 48). Optar por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades implica relacionar los saberes y conocimientos con situaciones de la vida cotidiana y con las prácticas sociales transformadoras de la realidad. Resolución CFE 254/15

conceptualización de los contenidos desarrollados en la clase, a fin de favorecer la reflexión para su posterior aplicación en la práctica educativa.

En este sentido Anijovich, (2010), argumenta que un estudiante es autónomo cuando “toma decisiones en la formulación de los objetivos de su trabajo, de los procedimientos que va llevar adelante y seleccionar recursos en pos de estos”. De esta manera el docente se constituye como un “mediador pedagógico” en términos de Davini, (2008), se entiende como tal al docente que no hace más que intervenir entre el contenido de la cultura a transmitir, las características del alumno y el contexto sociocultural del aula, pero también es activo a partir de una mirada “ecológica” del aula, entendiéndola como un “sistema vivo” donde se suceden distintas situaciones e interacciones entre todos y cada uno de los individuos que allí se encuentran.

En esta propuesta la evaluación es considerada un proceso donde se pondera la evolución o progreso de los estudiantes hacia los objetivos de enseñanza y sus fines significativos, Rebeca Anijovich, (2010), plantea que *“La evaluación formativa es una evaluación significativa, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes”*.

Para ello se propician diferentes espacios para la reflexión acerca de las conclusiones a las que van arribando durante la clase.

Con esta modalidad de cursada se pretende que los y las estudiantes accedan a una propuesta formativa flexible y acorde a su disponibilidad horaria, se les garantice el derecho a la educación sin dejar de considerar que son sujetos que al mismo tiempo ejercen otros derechos y desarrollan otras obligaciones como desempeñarse laboralmente o ser jefes/as de familia, entre otras. El objetivo es que todos los jóvenes y los adultos que no lograron terminar la escolaridad obligatoria puedan hacerlo en un espacio político-educativo de inclusión.

## **Consideraciones finales**

Consideramos que es fundamental la centralidad del Estado a la hora de garantizar el pleno ejercicio de los derechos. Por este motivo, desde las aulas de la ESJA-UNQ bregamos por el derecho a la educación de todos

aquellos que fueron excluidos y que hoy logran ejercer este derecho como política educativa de una institución académica que asume el compromiso de su garantía y defensa.

Por otro lado, es importante señalar que la Ley de financiamiento educativo n.º 26.975 sancionada en 2005 establece destinar el 6% del PBI en educación. Este no es un detalle menor, si proyectamos la democratización del conocimiento. No obstante, entendemos que no alcanza solamente con la sanción de esta normativa para garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en la educación secundaria. Es indispensable la deconstrucción, construcción y reconstrucción de sentidos con respecto al aprendizaje. En virtud de ello, la tarea pedagógica afrontada conjuntamente entre docentes y estudiantes ha sido fundamental en la propuesta de este modelo multidimensional en el proceso de enseñanza-aprendizaje al momento de construir sentidos que interpelen y motiven a transformar la realidad y reformular el horizonte de posibilidades. Es importante destacar que en esta experiencia la etapa del diagnóstico ha sido elemental, este momento implicó conocer la historia de vida de cada uno de los estudiantes y sus trayectorias educativas previas. De la misma manera, los motivos que llevaron a interrumpir sus estudios, sus deseos, sus expectativas, sus trabajos, los barrios donde viven y se desarrollan cotidianamente. Todos ellos aspectos centrales a considerar en una propuesta pedagógica que enmarcamos en la perspectiva de la educación popular. Por lo tanto, reconocer a los estudiantes como sujetos que se desenvuelven activamente en otros espacios nos obligó a asumir el desafío de formular propuestas pedagógicas y didácticas en las que los estudiantes “continuarán estudiando” fuera del horario de cursada. Este desafío pedagógico posibilitó a los docentes ofrecer a los y las estudiantes herramientas que les permitieran desenvolverse solos en la lectura, búsqueda de información, análisis de fuentes, trabajos grupales, entre otras. Del mismo modo, las planificaciones se fueron ajustando en función de los emergentes de las prácticas, teniendo en cuenta las expectativas, demandas y problemáticas específicas de los y las estudiantes, pensando en formatos novedosos y dinámicos de presentación y apropiación de conocimientos que permiten aprendizajes significativos. Todo el trabajo realizado se puede ver reflejado en los cuadernos de bitácora donde quedaron registradas las tareas cotidianas.

A modo de conclusión podemos afirmar que nos llena de orgullo, en este contexto, mencionar que la ESJA-UNQ ha logrado durante estos tres años concretar uno de sus ejes principales: *que los estudiantes hayan naturalizado el derecho a estudiar*. Hemos logrado con prácticas de enseñanza inclusiva que se reconocieran como sujetos de derechos. A pesar de ello, advertimos que aún hay un camino por recorrer y mucho por “seguir haciendo” desde las prácticas inclusivas, con calidad y pertinencia. No obstante, sabemos que hemos tenido la posibilidad de crear y abrir puertas hacia otros horizontes y otros mundos posibles. Retomando a Paulo Freire, los hombres y mujeres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y la reflexión.

### Bibliografía

Anijovich, R., Camilloni, A. R. d., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., & Mottier López, L. (2010). *La evaluación significativa* (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Brener G.; Galli G. (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: La Crujía.

Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. y Southwell, M. (2008). “Los desafíos de la inclusión masiva”, en *El monitor de la Educación*, n.º 19, 5ª época.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36.ª ed.). México: Siglo XXI.

» (1994). *Cartas a quien pretenda enseñar*. (1.ª ed.). México: Siglo XX.

Gómez, N.; Toledo G. (2016) “La institución escolar en Argentina: de la igualdad a la inclusión” disponible en [https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/300/C2.G%C3%B3mez\\_Toledo.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/300/C2.G%C3%B3mez_Toledo.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

## 7. Leer, comprender y comunicar entre jóvenes y adultos: hacia la participación cultural en la ciudad de Villa Allende

Mariana Cabrera Muñoz  
mcabrera\_de\_canda@hotmail.com

Marisol Giles Guayanes  
msolgiles@hotmail.com

Analía Guastella  
anyguastella@gmail.com

CENMA 216 Villa Allende

### **Fundamentación**

El CENMA 216 es una escuela secundaria nocturna de gestión pública para jóvenes y adultos, donde conviven la modalidad presencial y semipresencial. Está ubicada en la zona urbana de la ciudad de Villa Allende, aledaña a la ciudad Capital de la provincia de Córdoba.

La matrícula está compuesta en su mayoría por jóvenes de entre 18 y 25 años que abandonaron la educación secundaria y adultos que tuvieron que postergar su educación escolar por familia y/o trabajo. Nuestro alumnado es sumamente heterogéneo en cuanto a intereses, valores, nivel social, económico y cultural. No todos comparten las mismas trayectorias escolares, ni los motivos de su presencia en el nivel. Pero se puede observar que en todos está el anhelo de completar sus estudios y de superación personal. Por lo cual, se ve la necesidad de estimularlos a seguir, a superarse y a participar en experiencias interdisciplinarias e interinstitucionales que les permitan fortalecer capacidades para hacer frente a diversas situaciones y ampliar miradas de su propio contexto.

Esta experiencia se enmarca en los lineamientos de la política educativa de la provincia de Córdoba, resoluciones 148/13 y 84/11, las que establecen el desarrollo y fortalecimiento de capacidades fundamentales entendidas como “potencialidades de los sujetos cuyo

desarrollo les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables (...) están asociadas a procesos sociales afectivos y cognitivos necesarios para la formación integral de la persona”. (SEPIYCE. 2014) La capacidad a desarrollar, en esta experiencia, es la oralidad, lectura y escritura con énfasis en comprensión lectora.

La elección de la temática surge a partir del diagnóstico institucional, y al revisar la línea de base correspondiente, nos encontramos que aparecían varias dificultades de los estudiantes para, justamente, leer, escribir, expresar lo que sienten y la comprensión lectora. Es por ello que se toma la decisión de fortalecer esta capacidad en todos y cada uno de los estudiantes de la institución.

Se focalizó el proceso de enseñanza-aprendizaje en la lectura, interpretación y comunicación a través del uso de técnicas de estudio que nos permitiera empoderar a los jóvenes de elementos que los habilitaran para el desarrollo de estas capacidades.

La comprensión y producción de textos tendiendo a la comunicación es fundamental a la hora del aprendizaje autónomo y de la permanencia de los estudiantes en el sistema, ya que el manejo de estas herramientas es el instrumento para acercarse y acceder a otras. En este contexto el docente contribuye a la formación del estudiante como lector con capacidad comprensiva y posibilidades de generar conocimiento que trascienda la escuela.

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (...), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa Pág.96. 2006). Además de pensar la lectura como una actividad individual podemos considerarla como un proceso que involucra no solo a los estudiantes y docentes sino también a otros miembros de la comunidad. Esto significa ponderar la lectura como bien social y como estrategia para fortalecer la comunicación. Por lo tanto, “La escuela debe constituirse en el ámbito privilegiado de desarrollo de esta capacidad generando estrategias que permitan formar lectores y escritores autónomos que

tengan abierto el camino de acceso a nuevos saberes. (SEPIYCE. pág 4. 2014).

En el marco del Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba se concibe al área de Producción e Interpretación de Textos como un espacio integral que reúne y concentra la formación continua y permanente de los jóvenes y adultos en este proceso. En esta concepción es relevante la articulación de aprendizajes y contenidos específicos en cada propuesta de trabajo a fin de poder resolver situaciones comunicativas.

El área procuró que los estudiantes aprendan o fortalezcan la atención al paratexto para que activen sus propios conocimientos previos, que reflexionen meta cognitivamente respecto a sus procesos de lectura, comprensión y comunicación, que sean capaces de interpelar al texto y fortalecer el análisis, la reflexión, la interpretación y la comunicación. En este caso se llevó a cabo a través de la lectura de un cuento: “Cuando llega un dragón”. El lector se preguntará el por qué de esta elección.

José Saramago en el prólogo de “La flor más grande del mundo” se preguntaba “¿Y si las historias para niños fueran de lectura obligatoria para los adultos? ¿Seríamos realmente capaces de aprender lo que, desde hace tanto tiempo venimos enseñando?” (Saramago. 2001).

La literatura infanto-juvenil no es un mundo exclusivo para niños y jóvenes. Muchos de los libros, en principio, destinados a los más pequeños son, por sus contenidos, ilustraciones y sobre todo por la belleza que encierran, un alimento indicado para todos los públicos, se tenga la edad que se tenga. En el caso particular de “Cuando llega un dragón” hay pasajes, no solo de riqueza narrativa sino también de una doble lectura que los adultos enfrentan con otras herramientas producto de sus experiencias de vida y de sus saberes previos.

Así como las demás criaturas, los dragones nacen dominados por una profunda modorra, envueltos en un almíbar que embadurna la levedad del cuerpo. Una vez afuera, hay que acercarse para comprobar si respiran. Un aliento débil, minúsculo, sale de la nariz puntiaguda. Cuando nace un dragón, se hace un silencio tan insoportable que los

rundunes suelen quedarse petrificados en los estambres para no molestar. (Palomeque, pág. 14, 2016).

El dragón los espía desde el corral. Sentados en círculo los oderios machacan raíces para fumar en la pipa. (...)El efecto es instantáneo: unos trepan a los árboles y rugen con idéntico sonido a los pumas en celo, otros se arrastran boca abajo hacia el río, zigzagueando igual que serpientes. El dragón cree oír monos y guacamayos en las voces de los oderios como si cada uno retuviera un animal dentro de su cuerpo. (Palomeque, pág. 25, 2016).

A veces, los oderios se entreveran, desnudos, uno encima del otro (...) Lo hacen en parejas, encastrando las protuberancias de sus cuerpos (...) El dragón los ha oído. Al principio suenan como una pelea de tigres, pero nunca se lastiman ni se golpean, sino que terminan abrazados, acariciándose las mejillas con la boca. (Palomeque, pág. 27, 2016).

Nos propusimos recuperar ese niño que se oculta detrás de la cotidianidad de adultos que hemos construido. Ese niño nos permite dejar algunos prejuicios de lado, olvidar algunos problemas por un momento y compartir el encuentro. Por otra parte, la autora del cuento vive en cercanía del edificio escolar, a los estudiantes los entusiasmó la posibilidad de poder disfrutar de la narración de pasajes o de conocer a una escritora y poder entrevistarla ya que para la mayoría esto significó la primera oportunidad de ese contacto con la literatura fuera del papel o la pantalla de diferentes dispositivos.

### **¿Cómo se realizó la experiencia?**

Se realizó en la modalidad presencial, en todos los cursos y divisiones de la institución. Para ello se establecieron acuerdos didácticos entre los diferentes espacios del área de interpretación de textos, aunando criterios por ciclo e interciclo, constituyendo un eje conductor institucional. También se acordaron estrategias a implementar como la intervención durante la lectura para recuperar

los saberes previos y vincularlos con el texto. Previamente se explicitaron los propósitos de la lectura a realizar.

Los docentes previeron diversas intervenciones didácticas como acompañar a los estudiantes en la lectura acercando diferentes tipologías textuales en distintos portadores. Proporcionaron la guía necesaria para que los estudiantes puedan establecer relaciones entre los conocimientos previos, el texto y otros textos, retomando lo leído con distintas finalidades para descubrir y relacionar las diferentes partes. Formularon consignas que los estudiantes debían resolver antes, durante y después de la lectura para facilitar que verbalizaran sus expectativas, conocimientos y experiencias en relación al texto. Se propusieron jornadas de lectura y producción de materiales en diversos soportes.

Los aprendizajes y contenidos desarrollados se relacionaron con la lectura como espacio de interpretación y disfrute de textos literarios, tanto orales como escritos. La relación entre los movimientos estéticos literarios y los diversos procesos históricos. Corrección de errores comunes en la lectura como el deletreo, la repetición, etc., como proceso previo para la comprensión. La lectura y sus pasos en el abordaje: prelectura o lectura de paratexto, lectura veloz, lectura analítica y crítica.

Los estudiantes estuvieron expuestos a formas diversas de construcción de conocimiento y de lenguajes específicos de cada uno de los espacios curriculares, a través de actividades productivas y receptivas con diversos textos orales y escritos en múltiples portadores textuales que conducen al desarrollo y fortalecimiento de capacidades fundamentales. Esto se realizó a partir de la conformación flexible de grupos: por pares, por clase e incluso, entre diferentes cursos. Se propusieron diversas modalidades como Asignatura, Taller y Seminario.

En un primer momento, se generaron diversos espacios de lectura para favorecer el contacto y la exploración de diferentes soportes. Se promovió la apropiación del texto narrativo a través de la comprensión de la secuencia narrativa, el marco narrativo, personajes y tipos de narrador.

Se promovieron diversas modalidades de lectura, a saber: lectura silenciosa y en voz alta, lectura cooperativa con alternancia de los roles de emisor- receptor.

Los textos trabajados se correspondieron con distintos niveles de complejidad. En el caso de Inglés los textos son de nivel elemental referidos a la vida personal y cotidiana de los estudiantes, biografía y entrevista. En el caso de Lengua, se abordaron los conceptos de *trama* y *función literarias* en textos narrativos orales, escritos y audiotextos como “El Almohadón de Plumas”, de Horacio Quiroga; “Casa tomada”, de Julio Cortázar y “Corazón delator”, de Edgar Allan Poe, entre otros.

En un segundo momento, se trabajó en los espacios áulicos el cuento “Cuando llega un dragón”, de Maricel Palomeque, escritora de la comunidad de Villa Allende. Se abordaron los elementos de la narración tras lo cual, se contó con la presencia de la escritora, quien narró parte de la obra y respondió preguntas de los estudiantes. En la misma jornada se realizaron diversas actividades como maquetas, a cargo de primer año, en las que se presentaba un corte en la secuencia narrativa con elementos de la narración representando espacio, tiempo, personajes y hechos significativos, nombrados en inglés. Posteriormente, los estudiantes fundamentaron lo realizado. En segundo año, se retomó un pasaje o escena del cuento con técnicas de dibujo y collage para formar un “libro-álbum”. Además, se incorporaron textos de la escena elegida. En Inglés, se realizó la ficha biográfica de la autora. Por otra parte, Tercer año, a partir de un fragmento del cuento, elaboró una historia que se ubicó en el mismo marco narrativo, e imaginó un final distinto al del cuento original, en el formato de “libro-álbum”. También en inglés relataron a los estudiantes de primer año el nuevo final del cuento y compartieron con ellos su libro-álbum. Esta actividad se realizó en el marco de “la enseñanza poderosa” que refiere a la capacidad de “crear una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” en tanto que “da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices” (Maggio, 2016, p. 46).

En un tercer momento, se llevó a cabo una articulación interinstitucional en la cual se realizó la presentación del libro “Cuando llega un Dragón” en el marco de las actividades del Museo Histórico y Cultural Villa Allende que comparte edificio con la escuela. En este contexto, las instituciones involucradas en la muestra realizaron distintas actividades, a saber: exposición de maquetas y cuentos a cargo del CENMA 216 y un momento de preguntas y respuestas, coordinado por el Club de Lectores del Instituto Privado Paula Albarracín de Sarmiento.. Tanto el grupo de PIT (Programa de Terminalidad Educativa, de 14 a 17 años) como del CENPA n.º 18 (primario de adultos) acompañaron como asistentes. También participaron vecinos de la comunidad, las familias de los estudiantes, profesores y alumnos, quienes recorrieron aulas, patios, SUM y el museo, apropiándose de las diversas actividades de la experiencia. A través de la construcción de estos escenarios para compartir y aprender podemos afirmar que “Pensar pedagógica y arquitectónicamente los conjuntos escolares, los edificios y las áreas exteriores sería una oportunidad de descubrir y recuperar las ventajas de compartir, no excluir, construir pertenencia, usar los lugares de modos alternativos y creativos, repensar la disponibilidad producto de su uso y horario restringido. Transformar las escuelas en lugares de encuentro sería un modo de insinuar la potencialidad de lo social en el espacio público”. (Anijovich. 2014. P. 80) La escuela como espacio de apertura a la comunidad en la que se encuentra inserta cumple un rol clave de referencia para cada uno de los ciudadanos siendo de esta manera, un puente que permite acercar la institución a la comunidad.

### **Evaluación y resultados**

En una primera etapa y a través del seguimiento y monitoreo del trabajo áulico se concluyó que al comienzo de la experiencia los estudiantes manifestaron resistencia a la lectura en voz alta, pero paulatinamente fueron superándose y lograron apropiarse de los conceptos propuestos.

Luego, durante la presentación de la escritora, fue muy importante para los estudiantes que ella leyera partes de la historia para poder formular preguntas sobre el cuento y su profesión. Pudieron plasmar

de manera artística conocimientos teóricos adquiridos previamente, sintetizados en una experiencia creadora altamente significativa y satisfactoria.

Llegada la jornada de presentación del libro y de las producciones de los estudiantes, se entablaron relaciones valiosas entre los miembros de las diferentes instituciones y vecinos de la comunidad. Pudimos observar que los estudiantes sintieron el reconocimiento por parte de sus familiares y vecinos al exponer sus creaciones artísticas.

Finalmente, los docentes del área evaluaron la experiencia a través de dos herramientas: una, la autoevaluación mediante un cuadro de doble entrada que contempla acuerdos establecidos, realización del proyecto, utilidad del mismo, concreción de objetivos del espacio curricular y del área y propuestas de mejora para el proyecto. Y la otra, la narrativa pedagógica para transmitir la vivencia individual y colectiva.

La riqueza de esta actividad puede encontrarse en las producciones logradas y las relaciones interinstitucionales establecidas. Para los estudiantes fue muy importante compartir la narración de partes de un cuento en voz de su escritora y poder entrevistarla, no solo en lo relativo al cuento sino también en otros aspectos como su vida personal y su experiencia como escritora. A los docentes involucrados les permitió implementar nuevas estrategias para fortalecer el área, lo que resultó significativo, no solo para la revisión de las prácticas áulicas disciplinares y areales, sino también para el análisis, reflexión y apropiación del currículum específico de la modalidad de jóvenes y adultos, proponiendo nuevas lógicas y sentidos para su construcción y desarrollo.

### **A modo de cierre**

A partir de la experiencia desarrollada los docentes integrantes del área vivenciaron resultados que influyeron significativamente en sus propias prácticas pedagógicas e institucionales. Lograron un mayor acercamiento y reconocimiento entre pares y, por consiguiente, un trabajo mancomunado que permitió fortalecer los vínculos profesionales entre colegas. Este buen clima generado es un factor indispensable a la hora de poner en marcha este tipo de actividades significativas como escenario de

aprendizaje. Así mismo, permitió la generación de espacios para construir acuerdos en torno a los aprendizajes que se abordarán, los propósitos o intencionalidades de la actividad, el modo de desarrollo, los tiempos y recursos que se implementarían, la definición de objetivos y criterios para el monitoreo y evaluación. En este sentido, Nora Alterman (2009) expresa: “La relevancia de una gestión curricular que pueda registrar y hacer visible las diferentes “culturas profesionales docentes” que coexisten en una misma escuela e impactan sobre la enseñanza superando el individualismo y el aislamiento de algunas prácticas docentes para transitar hacia formas más colegiadas o colaborativas de trabajo institucional, consensuando criterios, acordando perspectivas de enseñanza y recuperando, por cierto, las iniciativas y proyectos individuales”. Por otra parte, es fundamental para el desarrollo y para el logro de buenos resultados en este tipo de experiencias escolares, no solo la revisión de las prácticas áulicas disciplinares y areales sino el análisis, reflexión y apropiación del currículum específico de la modalidad de jóvenes y adultos proponiendo nuevas lógicas y sentidos para su construcción y desarrollo. De este modo y siguiendo a Alterman se trata de comprenderlo, reconstruirlo y vivirlo, individual y colectivamente, en tiempo y espacio para repensar y generar nuevas alternativas para su desarrollo. Se trata en definitiva de crear condiciones de escolarización cada vez más favorables para la transmisión de saberes.

En el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos, sería deseable no quedarnos en todo aquello que docentes y estudiantes no tenemos, sino en lo que poseemos, en nuestras fortalezas y posibilidades, para, a partir de allí, plantearnos desafíos posibles que no solo enriquezcan nuestras prácticas pedagógicas e institucionales, sino que también favorezcan el acceso, permanencia y egreso de nuestros estudiantes en un ámbito que habilite la participación social y cultural en la comunidad.

### **Bibliografía consultada**

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Calidad e Igualdad Educativa. Área de políticas pedagógicas y curriculares. Desarrollo Curricular. (2014). *Mejora en los aprendizajes de lengua, matemática y*

*ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales 1. Conceptos clave.*

“Aloma, Revista de Psicología, Ciencias de la Educación”. 2006. Número 19. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>

Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós. Voces de la Educación.

Lomas, C. “*Leer para entender el mundo*”. [https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02\\_LeerEscribirEntenderMundo.pdf](https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf)

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Res. 84/11

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Res. 148/13.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Calidad e Igualdad Educativa. Área de políticas pedagógicas y curriculares. Desarrollo Curricular. (2014). *Capacidades fundamentales 1. Conceptos claves*. SEPIYCE.

Ministerio de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Calidad e Igualdad Educativa. Área de políticas pedagógicas y curriculares. Desarrollo Curricular. *Cuadernillo 19*.

Ministerio de Educación de Educación. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Calidad e Igualdad Educativa. Área de políticas pedagógicas y curriculares. Desarrollo Curricular. *Síntesis para la gestión y organización de las áreas*.

Maggio, M. (2016) *Enriquecer la Enseñanza*. Paidós. Primera Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Alterman, N. B. (2009). *Desarrollo Curricular centrado en la escuela y en el aula. Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes*. Ministerio de Gobierno educación y cultura. Dirección General de Enseñanza Primaria. NEU.

Alterman, N. B. (2016). "El currículum como recorte o síntesis cultural"

Sitio conectate UEPC. (2016). <https://www.youtube.com/watch?v=TQEdOeTxuI>.

Saramago, J. en <http://bibliotecas.unileon.es/tULEctura/2013/12/03/755/>

## **8. La escuela como un lugar especial: el trabajo grupal y la construcción del conocimiento**

Gustavo Racovschik

debede\_18@yahoo.com.ar

UNLu - Docente del CENS 454 del Partido de Morón

### **Resumen**

El presente trabajo expone una experiencia de trabajo grupal inscripta en el Proyecto “Educar en y para los Derechos Humanos” que se llevó adelante en el CENS 454 de Morón desde la materia Psicología del 1° año de estudios y toma como eje “El derecho a la educación”. La propuesta pedagógica se basó en la lectura y problematización grupal del texto “La escuela como un lugar especial”, de Moacir Gadotti.

## **La escuela como un lugar especial: el trabajo grupal y la construcción del conocimiento**

### **I. Desde dónde partimos: el CENS 454 de Morón o “La Huayra”**

El CENS 454 (Centro Educativo de Nivel Secundario) nació en el año 1992 a partir de un convenio firmado entre el Estado Nacional, representado por la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), y la Cooperativa de Provisión de Servicios Educativos “Huayra Quimbal” (“Vientos de Inteligencia” en quechua), entidad creada en 1989 y gestionada por padres y madres de la zona, quienes ante la necesidad de una escuela secundaria para sus hijos e hijas se organizaron cooperativamente y crearon un colegio.

Esos mismos padres y madres, que en su mayoría no tenían completo el nivel secundario, decidieron abrir para el turno noche, la escuela para adultos, y optaron en ese momento por la orientación en medios de comunicación, al contar la Cooperativa con una radio comunitaria de baja frecuencia. De esta manera finalizaban sus estudios junto a sus hijos y se capacitaban en la gestión y

funcionamiento de la radio como medio de comunicación comunitario.

El CENS se encuentra ubicado en la localidad de Morón, más precisamente en Castelar Sur, pero lo particular de su ubicación es que linda a solo unas cuadras con otros dos distritos, el de Ituzaingó y el de Merlo, por lo que la matrícula que recibe es aún más heterogénea. Si bien la escuela comenzó en un solo turno, actualmente el CENS ofrece los turnos mañana, tarde y noche, convirtiéndose por ello en uno de los pocos que realiza esta oferta.

Actualmente, el CENS 454 se caracteriza por funcionar en un predio y edificio propios, construido con fondos del Ministerio de Educación de la Nación<sup>80</sup>. Este logro fue el resultado de la movilización, reclamo y lucha de toda la comunidad educativa desde fines de la década del '90. Por otra parte, ofrece a la comunidad no solo educación secundaria para jóvenes y adultos en tres turnos, sino que también, dispone en su propio predio de una Escuela Primaria para Adultos y un Centro de Formación Profesional.

Por otra parte, es para destacar el funcionamiento de la radio escolar comunitaria FM Huayra Quimbal, que transmite en la frecuencia 89.9 MHz. Actualmente, se encuentra gestionada por un grupo de jóvenes estudiantes y egresados de la escuela, quienes además están tramitando la autorización para constituirse como Cooperativa de Trabajo.

Desde hace varios años, equipos de estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires realizan pasantías y trabajos finales de su carrera. La radio cuenta con programación propia, que surge en algunos casos del trabajo que los estudiantes realizan en distintas materias. Además, mantiene fuertes vínculos con las instituciones del barrio, quienes permanentemente se acercan a la misma. Como radio escolar comunitaria, se encuentra asociada a la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) y actualmente mantiene un fuerte reclamo ante las autoridades de la

---

80 Es por demás destacable este logro, dado que son muy pocos los CENS en la Provincia de Buenos Aires que cuentan con edificio propio, la mayoría continúa funcionando en espacios cedidos por escuelas primarias o secundarias, o bien en espacios cedidos por la organización o institución conveniente.

ENACOM, para obtener la autorización de acuerdo a lo establecido por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

## II. El marco de referencia y el contexto desde donde parte la experiencia

La experiencia se inscribe en el marco del Proyecto que lleva adelante el CENS desde el año 2016 y que tiene como eje articulador “Educar en y para los Derechos Humanos”, según lo expresa el propio Proyecto:

*“La experiencia se inscribe dentro de las líneas de actuación a favor del derecho a la educación, la sensibilización y el conocimiento de los Derechos Humanos y la libertad de expresión (...) apunta a promover experiencias pedagógicas favorecedoras de integración curricular bajo la modalidad de proyectos, considerando poner a prueba prácticas pedagógicas e institucionales a partir de las características particulares de los estudiantes jóvenes que asisten a nuestra escuela.*

*En relación a la organización curricular, se integró a la totalidad de asignaturas agrupándolas en problemáticas derivadas del ejercicio de ciertos derechos humanos constitutivos de las identidades de jóvenes y adultos de sectores populares, matrícula predominante en la educación de esta modalidad. Desde el punto de vista metodológico, la propuesta centró la dinámica en el concepto de crítica de la vida cotidiana relacionando los saberes y conocimientos de los estudiantes con situaciones de su vida y con prácticas sociales transformadoras de la realidad que ellos mismos protagonizan”.*

Desde la asignatura Psicología de 1° año de la Orientación en Salud, se promovió un trabajo con los y las estudiantes que tuvo como eje “**el derecho a la educación**”. Es importante resaltar que este proyecto cobró y cobra aún mayor relevancia y significatividad en un contexto donde la educación pública en general, y la educación de jóvenes y adultos en particular, está siendo avasallada por una nueva oleada neoliberal.

Asimismo, se tuvo en cuenta la realidad social y las trayectorias educativas previas de la que provienen muchos de nuestros estudiantes

jóvenes y adultos con la que ingresan al 1° año<sup>81</sup>, como así también, las expectativas que traen por iniciar “una nueva experiencia”; estos factores se consideraron de suma importancia para trabajar en la materia y desde el proyecto en los aspectos vinculares y relacionales con ellos/as y entre ellos/as.

La mayoría de los/as estudiantes en sus experiencias educativas previas han vivido actitudes que las propias instituciones educativas promueven al “poner el eje en la responsabilidad individual, y no en la corresponsabilidad social (contextualizando la experiencia particular)”, por lo que al fin y al cabo “la escuela termina contribuyendo más a la exclusión de los estudiantes que a su inclusión”.

Por otra parte, esta propuesta parte desde la concepción del conocimiento de la educación popular entendiendo que, esta educación para jóvenes y adultos *“implica necesariamente orientar la educación hacia los intereses políticos de los sectores populares, el desvelamiento y organización de sus demandas, problematizar el modelo educativo hegemónico expresado en las políticas educativas oficiales, romper los muros de la escuela, abriendo sus puertas a la comunidad, y animarse a promover nuevas prácticas escolares más dialógicas y en las que se construyan colectivamente conocimientos, partiendo desde la práctica”*<sup>82</sup>.

Tomando en cuenta lo anteriormente señalado, y la importancia y relevancia de cada uno de esos factores, es que se decidió darle preponderancia al trabajo grupal como estrategia de aprendizaje, en donde este *“cobra sentido en tanto se constituye en medio para develar las contradicciones y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender y generar conocimiento. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido social”*<sup>83</sup>

Cabe señalar también que en este proceso de aprendizaje colectivo es donde se ponen en juego también los saberes y concepciones previas

---

<sup>81</sup> A pesar de que en su mayoría son jóvenes que promedian los 20 años de edad, muchos de ellos vienen de tener al menos dos experiencias escolares previas en otras instituciones.

<sup>82</sup> Lázaro F. y Zilbersztain A. (2015). “La construcción de conocimientos en las escuelas de jóvenes y adultos, una mirada desde la educación popular”, UNLU.

<sup>83</sup> Esther C. Perez Juarez, “Problemática general de la didáctica”.

que los/as estudiantes traen de su entorno y sus experiencias previas de socialización y los “ponen en juego” en ese intercambio de saberes. Tal como sostiene Martinic (1984), estos saberes y conocimientos *“proporcionan un conjunto de objetivaciones, certezas y parámetros que permiten al sujeto comprender su experiencia y, aún más, hacerla inteligible para los demás, es un conocimiento compartido que se produce y sigue siendo real en tanto permite un reconocimiento colectivo”*.

Esta situación de interacción entre los sujetos, posibilita y favorece el diálogo democrático entre ellos/as, apuntando y favoreciendo el trabajo cooperativo y compartido. Tal como señalara Paulo Freire “ninguno ignora todo, ninguno sabe todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”.

## V. Compartiendo y problematizando “La escuela como un lugar especial”

*“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza”.  
Ambas tareas van juntas al cuerpo de la otra. Mientras enseño, continúo buscando, documentándome. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me pregunto a mí mismo. Investigo para constatar, cuando constato, intervengo, al intervenir educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y difundir o informar sobre lo que hay de nuevo.*

(Paulo Freire, Pedagogía de la Esperanza, 1997)

Para dar inicio a la propuesta pedagógica se eligió como lectura grupal el texto de Moacir Gadotti “La escuela como un lugar especial”<sup>84</sup>. Es un texto breve, de unas cuatro páginas y de lectura sencilla, en donde el autor va dando sus impresiones acerca de “la escuela”, los actores sociales que la habitan y le dan vida: “los maestros/as” y “los/as estudiantes”, y las relaciones que se dan y se construyen entre ellos/as.

*La escuela es un espacio de relaciones. En este sentido, cada escuela es única, fruto de su historia particular, de su proyecto y sus agentes. El*

84

Incluido en el libro del mismo autor “La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar” (2007).

*hecho de que sea un lugar de personas y relaciones, la hace también un espacio para las representaciones sociales*<sup>85</sup>.

La metodología de trabajo consistió en primer lugar en conformar los grupos de trabajo sin ninguna pauta previa, es decir, simplemente armar grupos por afinidad para trabajar el texto. Seguidamente, se les proporcionó el texto y se les propuso una lectura grupal, primero integral del texto, en donde pudieran acercarse a una lectura comprensiva, y luego, en cada uno de los sucesivos encuentros (clases), a la lectura de una cantidad determinada de párrafos y consignas a partir de las cuales cada grupo debía debatir, reflexionar y responder.

A medida que fueron transcurriendo los encuentros, lo que comenzó a evidenciarse fue un afianzamiento en los grupos de trabajo como así también, una mayor complejización de los debates que se iban sucediendo dentro de cada uno de los grupos conformados, proceso que se fue plasmando en las respuestas que cada grupo iba dando a las consignas planteadas.

*“La escuela no es solo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política (...) solo la escuela autoritaria es armoniosa.”*<sup>86</sup>

Como colectivo docente y como institución, asumimos al acto educativo como un acto político<sup>87</sup>, y en muchas ocasiones esta “politicidad” es asumida de forma explícita y tiende a ser vista como “negativa” por los/as estudiantes que terminan siendo refractarios a que en “la escuela se haga y se hable de política”, quizá entendiendo que la escuela “debe ser un lugar neutro” e “incontaminado”. Esta situación también es problematizada dentro de los grupos de trabajo.

En coincidencia con Lázaro y Zilberstain (2015):

---

85 M. Gadotti “La escuela como un lugar especial”.

86 Ídem.

87 Señalaba Paulo Freire: “La educación popular, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa”, en Torres, M.R. (1988). “Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire”.

*“La propia realidad de los sujetos debe convertirse en objeto de conocimiento, en tanto ser social, como hombre que construye su realidad y el mundo de su cultura. Los conocimientos que se definen no deben seleccionarse desde las imposiciones prescriptivas, sino que se trata de una elección consciente y reflexiva para que desde ella se posibilite la problematización. Implica (asimismo) fomentar desde las distintas formas de pensamiento (deductivo, experimental, histórico) la reflexión crítica y la referencia con la realidad. Más que la cantidad de saberes importa su significatividad, en el intento de romper con la lógica enciclopedista, tan arraigada en la práctica escolar”.*

El “aprender conjuntamente” y las “condiciones de aprendizaje” son dos ejes que se trabajaron en cada uno de los grupos y que señalaba Gadotti en su texto. Aquí considero de relevancia relacionarlo con lo que un documento de trabajo del CENS expone con respecto a las relaciones de enseñanza y aprendizaje que se promueven en la escuela:

*Siendo la escuela parte del entramado cultural que muchas veces naturaliza e invisibiliza las desigualdades, resulta de vital importancia reconocer las barreras didácticas que obturan la inclusión de los estudiantes de sectores populares que asisten a la educación secundaria de jóvenes y adultos. Un encuadre teórico que centre su mirada sobre las barreras, entre otras, las barreras didácticas, puede contribuir a definir estrategias institucionales orientadas a: igualar oportunidades, favorecer el cumplimiento de derechos de los estudiantes, generar inclusión social, ampliar la autodeterminación de las personas y que los estudiantes logren cumplir con sus metas.*

Como señalaba más arriba, es el trabajo grupal el que, fundamentalmente en primer año, se promueve como práctica educativa y estrategia didáctica en tanto que con dicha estrategia “se aprende a pensar en grupo; con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo. En el aprendizaje grupal entran en un juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la

*afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, explicaciones, etc.*<sup>88</sup>

Y es aquí en donde el diálogo pasa a constituirse como “fundamental estructura del conocimiento”<sup>89</sup>, ya sea entre los/as propios estudiantes al interior del grupo de trabajo como así también entre estos y el docente.

*“El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se trasmite.”*<sup>90</sup>

Otro de los aspectos que resalta el texto de Gadotti y que fueron trabajados en los grupos fue el de la relación entre el educador y el educando, entre los/as docentes y los/as estudiantes y la participación activa de estos últimos en la construcción del conocimiento.

Señala Gadotti en su texto:

*“El fracaso de muchos proyectos educativos radica en el hecho de desconocer la **participación del estudiante**. El alumno aprende cuando el maestro aprende, ambos aprenden cuando investigan.”*

Por lo tanto, para Gadotti adquiere fundamental relevancia:

*“**Aprender a pensar con autonomía** (...) al igual que saber comunicarse, saber investigar, saber hacer, tener raciocinio lógico, aprender a trabajar en equipo, hacer resúmenes y elaborar teorías, saber organizar el trabajo propio, tener disciplina, **ser sujeto de la construcción del conocimiento**, estar abierto a nuevos aprendizajes, conocer las fuentes de información, saber articular el conocimiento con la práctica y con otros saberes.”*<sup>91</sup>

---

<sup>88</sup> Ídem.

<sup>89</sup> Ídem.

<sup>90</sup> Freire, P. (2003). “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural”, en L.M. Rodríguez (2003). *Producción y transmisión del conocimiento en Freire*”.

<sup>91</sup> Ídem.

Estas características que señala Gadotti en relación al lugar que se le debe asignar a los/as estudiantes como sujetos/as activos/as en la construcción del conocimiento va en consonancia con lo que Giroux (1996) sostiene con respecto a la reorganización del currículum escolar y a la inclusión de diversas herramientas pedagógicas:

*“Con el uso de diversos textos populares, los profesores pueden empezar a vencer la resistencia del alumno a promover el compromiso de colaboración y a desestabilizar nociones fijas de lo que constituye el conocimiento social valioso. Los textos de la vida cotidiana, cuando se constituyen en objetos de conocimiento social, brindan la posibilidad de combinar análisis textuales, históricos e ideológicos que trascienden los estrechos límites de una investigación basada en una disciplina y sirven también para cuestionar la función disciplinaria de los textos canónicos.”<sup>92</sup>*

Es en este contexto en el que Gadotti circunscribe la relación que debe darse entre los/as docentes y los/as estudiantes y el conocimiento:

*“El maestro constituye más un mediador del conocimiento, una persona que formula los problemas. El alumno necesita construir y reconstruir el conocimiento a partir de lo que hace. Para ello, el maestro también debe ser curioso, buscarle el sentido a lo que hace y utilizar nuevos sentidos para el quehacer de sus alumnos. El maestro dejará de ser entonces una persona que enseña y se convertirá en una persona que organiza el conocimiento y el aprendizaje.”<sup>93</sup>*

Si bien la experiencia mostró algunos aspectos negativos (como por ejemplo que algunos estudiantes mostraran “resistencias” al trabajo grupal, o a que hubiera un “desigual trabajo” al interior de los grupos) la también logró consolidar grupos de trabajo, fomentar el intercambio y las reflexiones individuales y colectivas, propició nuevas formas de aprender y de enseñar y generó un espacio vincular entre

---

92 Giroux, H., El giro hacia la teoría, Cap. 6, en *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*, Paidós

93 Ídem.

estudiantes y docente/s que favoreció el aprendizaje, pero fundamentalmente permitió entender colectivamente que tanto estudiantes como docentes somos sujetos activos en la construcción del conocimiento.

Quisiera concluir citando un párrafo del Proyecto que sirve como síntesis de lo ocurrido:

*“(...) Estos nuevos conocimientos nos permitieron que las y los jóvenes conocieran sus derechos a la educación, al trabajo, a la salud sexual integral, a la comunicación y a un medio ambiente saludable, como así también el papel del Estado, en especial el local, en la promoción de políticas públicas que garanticen efectivamente el cumplimiento de los mismos. De esta manera, trabajamos a favor del reconocimiento del carácter histórico y social de los Derechos Humanos, como dice Paulo Freire “...la historia es tiempo de posibilidad y no de determinación...”. Esto nos permitió romper con la actitud de resignación, de fatalidad muchas veces presente en las y los jóvenes ante la vulneración de sus derechos y por lo tanto asumirse como (sujetos de derechos) protagonistas colectivos de la historia”.*

Para finalizar el presente trabajo, quisiera traer a colación la propuesta que sostienen Lázaro y

Zilberstain en cuanto al eje de debate sobre el conocimiento en la educación media de jóvenes y adultos:

*“Es imposible pensar en cómo se construye el conocimiento sin analizar a los sujetos intervinientes en esa configuración, tanto al sujeto docente como al sujeto estudiante. Sujeto docente que no encuentra en su formación la especificidad de trabajar en ámbitos de educación de adultos, sujetos estudiantes que ya no son los que en su momento no pudieron sostener el tránsito por una institución educativa, sino hoy el sujeto que prevalece es el sujeto joven que arrastra repitencias y que en la mayoría de los casos, no dista del sujeto de la escuela media, jóvenes insertos en la problemática de las adicciones, judicializados en algunos casos, con un trabajo precarizado. Es menester pensar cómo construir conocimiento desde una órbita de crisis y precarización”.*

## Bibliografía consultada

Brusilovsky, S. y Cabrera M. E. (2005). “Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción”, Noveduc.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI.

Gadotti, M. (2007). “La escuela como un lugar especial”, en Gadotti, M., *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Edición digital.

Giroux, H. (1996). “El giro hacia la teoría”, Cap. 6, en *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.

Lázaro, F. y Zilbersztain, A. (2015). “La construcción de conocimientos en las escuelas de jóvenes y adultos, una mirada desde la educación popular”. UNLu.

Martinic, S. (1994). “Saber popular e identidad”. Ponencia presentada al III Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa. San Pablo. CEAAL.

Pérez Juárez, E. C. (1992). *Problemática general de la didáctica*. Edición digital.

Rodríguez, L.M. (2003). “Producción y transmisión de conocimientos en Freire”, en Gadotti, M., Gómez, M. y Freire L. (Comp.), *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: Experiencias que se completan*, CLACSO.

Torres, M. R. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. CEAAL.

## **9. Horizontes compartidos: equipo de trabajo institucional para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes a un CENS**

Débora Castronuovo  
deboracastronuovo@gmail.com

María Laura Nardoza  
histoml@gmail.com

Adriana Raíces  
adrianaraices@yahoo.com.ar

Liliana Segovia  
lilianahsegovia@yahoo.com

Centro Educativo de Nivel Secundario n.º 5, Anexo Parque Chacabuco.

### **Resumen**

El presente trabajo pretende compartir las estrategias implementadas para evitar la deserción de los estudiantes que ingresan al primer año del CENS.

A fines del año 2012, se registró un 60% de deserción en primer año. Fue así como nos propusimos iniciar acciones concretas orientadas a sostener la permanencia e integración de nuestros estudiantes. Para tal fin, en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria, formamos un equipo de docentes que diseñó un trabajo de diagnóstico para poner en práctica al comienzo del año 2013 en el período TIID (Taller de Inicio, Integración y Diagnóstico), con la participación de todos los docentes del primer ciclo.

La mayor potencia de la experiencia residió en que se llevó adelante como un trabajo colectivo e institucional, en lugar de acciones aisladas al interior de cada materia. Una de dichas acciones fue la redacción de un Cuadernillo de actividades para los estudiantes, articulando las

diferentes disciplinas, con actividades diagnósticas aportadas por los docentes.

En la evaluación de los resultados del diagnóstico, pudimos ver que existían factores internos y externos que podían incidir negativamente en la trayectoria de nuestros estudiantes. Para poder identificar esos factores y reducir su impacto, se planificó la acción tutorial. También pudimos obtener información sobre las fortalezas y las debilidades académicas de nuestros ingresantes y, en función de estas, organizar los talleres y espacios de apoyo para andamiar el proceso de aprendizaje.

El resultado de este trabajo (tanto del taller como del seguimiento basado en los productos del mismo) mostró un alto impacto: la deserción descendió al 28 %, disminuyendo 32 puntos en relación al ciclo anterior. El equipo se potenció y siguió desarrollando acciones en los años siguientes en todos los niveles de la institución, y se incorporaron más docentes..

Palabras claves: Equipo de trabajo Institucional- Diagnóstico- Evaluación- Retención.

### **Horizontes compartidos. Equipo de Trabajo Institucional para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes a un CENS**

Cuando hablamos de “horizontes compartidos” no solo nombramos el presente trabajo. Para nosotros hablar de horizontes compartidos es pensarnos con un objetivo en común con nuestros estudiantes, es reconocernos como parte fundamental del cumplimiento, la garantía del derecho al acceso y a la finalización de sus estudios secundarios en la modalidad “Jóvenes y adultos”.

Estamos seguros de que la única forma de transformar la realidad, la propia y la de la sociedad de la que formamos parte, es a través de la educación. Establecer las herramientas y las estrategias necesarias para “afectivizar” ese derecho, ese acceso y esa terminalidad de los estudios, es el fin último de nuestra tarea como educadores.

Este proyecto fue pensado para acompañar, sostener y fortalecer las trayectorias escolares de los Estudiantes del Primer Ciclo, generando espacios de Reflexión y de Acción concreta con los y las docentes y los y las estudiantes.

## **Caracterización Institucional**

El CENS n.º 5 (Centro Educativo de Nivel Secundario), dependiente de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente (DEAyA) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es un secundario para jóvenes y adultos mayores de 18 años, con orientación en Administración de Empresas, de cursada presencial y ciclo lectivo de marzo a marzo. Está compuesto por diez cursos distribuidos geográficamente en tres sedes:

### **Barrio de San Nicolás, Parque Chacabuco y Liniers**

Fue creado en 1970 por la Dirección Nacional de Educación del Adulto, que dependía del Ministerio de Educación de la Nación.

En 1974, se firmó el convenio vigente entre el Sindicato de Empleados de Comercio y las autoridades de la DINEA. En 1991 fueron creados los anexos de Liniers y Pompeya quedando a cargo de la entidad conveniente la designación de los coordinadores de cada anexo. En 1992, tras el traspaso al área de Educación de Ciudad de Buenos Aires, se mantuvo dicho convenio.

Las tareas de gestión y organización están a cargo de un equipo de conducción conformado por la Dirección, las Coordinadoras de los anexos, el Secretario, el Prosecretario (incorporado por el SEC), y dos Preceptores.

Los estudiantes que llegan al CENS provienen de diferentes barrios de la CABA y del Gran Buenos Aires. La mayoría eligen esta institución por su localización, cercana a su vivienda o lugar de trabajo y también por el horario, ya que al comenzar a las 19,35 les permite una cursada posterior a la jornada laboral.

La mayoría de nuestros estudiantes tiene algún tipo de ocupación laboral, aunque sea precaria. En este sentido, vemos que algunos de ellos buscan la finalización del nivel para mejorar las condiciones de trabajo, mientras que otros, conformes con su situación laboral, se ven presionados desde ese ámbito para conseguir la certificación. Todos comparten la motivación del reconocimiento social y sienten como deuda vital el no haber completado el nivel secundario.

## Las edades de los estudiantes oscilan entre los 18 y los 70 años

Como característica común con el resto del sistema educativo y sobre todo del Área de Educación del Adulto y del Adolescente, se observa gran diversidad socioeconómica y cultural; con pluralidad de biografías educativas, situaciones y entornos variados. Como consecuencia, nos encontramos asimismo con una amplia gama de intereses, perspectivas, y también de capacidades y dificultades.

Los CENS, nucleados en la DINEA, (Dirección Nacional de Educación de Adultos) creados en la década del '70 estaban conveniados con sindicatos, o empresas públicas que los sostenían para brindarle ese servicio a sus trabajadores. Nacieron para cubrir la demanda educativa de los trabajadores que no habían podido completar los estudios en su momento. Funcionaban casi exclusivamente en horario vespertino, dado que había que contemplar la finalización de la jornada laboral.

La mayoría de los estudiantes, en general, eran mayores de 25 años de edad y tenían trabajos estables, muchas veces compartían con sus compañeros más que el espacio educativo, por tanto había también problemáticas comunes que facilitaban la integración, aunque la heterogeneidad de edades y situaciones siempre fue una característica específica del trabajo con adultos.

En 1992, la transferencia de Nación a Ciudad y la puesta en práctica de la articulación con la escuela media, permitió la llegada que gran cantidad de estudiantes que podían ingresar al CENS a terminar los estudios. La desregulación en este aspecto significó un alto incremento en la matrícula y como consecuencia la expansión del sistema educativo en esta modalidad. Por esos años, el CENS 5 pasó de cuatro a diez cursos con la apertura de los anexos de Liniers y Parque Chacabuco que fueron incrementando los ciclos hasta completar el nivel.

Por otro lado, esta transferencia y cambio de regulación, también trajo aparejada una mayor heterogeneidad de edades, situaciones, e incluso de capacidades y obstáculos. El desafío al inicio de cada ciclo lectivo se hizo más evidente y fue necesario establecer un período para el diagnóstico y la integración.

Las transformaciones ocurridas en los CENS en las últimas dos décadas dan cuenta de las transformaciones del Estado y la sociedad. La educación continúa siendo la garantía de la promoción laboral y social. Además, quienes tuvieron vulnerado su derecho a la educación, expresan la vivencia de cargar con un estigma: son discriminados socialmente, sufren una reducción significativa de las posibilidades de insertarse laboralmente y generalmente manifiestan una baja autoestima.

Creemos que el desafío de la escuela hoy es articular la propuesta pedagógica con la constitución de un sujeto de derecho, para que pueda insertarse en la red social de un modo más favorable.

Intentamos educar desde la diversidad para la diversidad, asumiendo el compromiso de posibilitar el acceso de todos a los aprendizajes fundamentales, considerando al ser humano como una persona única, singular, y a la vez compleja en su interior como en las relaciones con su entorno.

Pensamos que la escuela tiene que ser garante del acceso al conocimiento y contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y participativa. En un mundo donde el conocimiento es poder, la educación de jóvenes y adultos permite una redistribución menos asimétrica, transformándose en una institución democratizadora e igualadora.

En este sentido, nuestros objetivos institucionales se proponen lograr la inserción, permanencia y egreso de los estudiantes, y facilitarles el ingreso y trayectoria en el nivel superior. Para ello, es fundamental mejorar las prácticas pedagógicas.

### **Fundamentación del proyecto**

El Equipo de Trabajo Institucional (ETI), comenzó su labor en el transcurso de los últimos meses de 2012, luego de reconocer un 60% de deserción en primer año. Planificó acciones que contribuyen aún hoy al sostenimiento de los nuevos ingresantes para evitar la deserción que se venía evidenciando en los ciclos lectivos anteriores.

Para tal fin, se planificó y diseñó un cuadernillo con actividades, con el objetivo de realizar un Diagnóstico Institucional, para

implementar en el momento del TIID en forma articulada entre todos los docentes de primer ciclo.

Con el aporte de los docentes, el ETI elaboró el material que posibilitó este trabajo en conjunto, y la posterior evaluación permitió realizar el diagnóstico y detectar las debilidades y las fortalezas del grupo de estudiantes ingresantes a primer ciclo,. En función de estas, se establecieron tres grandes líneas de acción para andamiar el proceso de aprendizaje:

1. Con respecto a cada estudiante.
2. Con respecto al grupo de estudiantes.
3. Con respecto al grupo de docentes.

### **Evaluación del proceso de Diagnóstico Institucional**

Para realizar la evaluación diagnóstica del grupo, luego de la implementación del cuadernillo durante las primeras dos semanas de clases, se consensaron una serie de categorías a evaluar y sistematizar. Ese material nos suministró la información que permitió concluir que:

- En general se presentaban dificultades vinculadas con Matemática. Específicamente en lo relacionado a: resolución de problemas, operaciones con números fraccionarios y enteros. La gran mayoría desconocía ángulos y menos del 50 % no podía calcular porcentaje.

- En lo referente a las habilidades de lectoescritura y comprensión de textos, la mayor dificultad se manifestaba en la identificación de ideas globales, la cohesión en la producción de textos y la expresión de ideas con claridad. Por ejemplo, dificultades para realizar una correcta interpretación de las consignas.

- Hemos rastreado también que la mayoría de los estudiantes tenía, lógicamente dado el tiempo transcurrido entre sus estudios anteriores y estos, escasos hábitos propios de la vida escolar. Éste era uno de los principales obstáculos a la hora de la comprensión y el estudio y aprobación de las diversas áreas curriculares.

Como información adicional cuantitativa, de mucha importancia e incidencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los Estudiantes de este Centro Educativo, podemos agregar que:

- En el año 2012, solo el 44% de los ingresantes a primer año trabajaban, el resto se encontraba desempleado y buscando trabajo.
- El 45 % había finalizado la escolaridad primaria en los últimos años en el Área de Adultos, (Centros Educativos y/o de PAEBYT).
- Si bien las edades iban desde los 18 hasta los 65 años, el promedio era de 28 años.

### **Descripción e implementación de cada uno de los ejes**

1- Con respecto a cada estudiante, buscamos:

- Integración y acompañamiento.
- Seguimiento de las calificaciones, participación en clase y evolución de los y las estudiantes en trabajos prácticos, los cuales sirvieron como insumo para las decisiones institucionales en los otros ejes.

La implementación de este eje se enmarcó en un trabajo de tutoría, centrado en la posibilidad de conocer personal e individualmente a los y las estudiantes a través de charlas y/o entrevistas, que nos permitieron identificar dificultades, adversidades, obstáculos vinculados con la vida extraescolar de nuestros estudiantes que pudieran interferir en su desempeño académico. Este punto de partida permitió acompañar la búsqueda de alternativas para sortear estos problemas. Ofreciendo así una opción de contención y acompañamiento en lo personal y haciendo conocer también a los y las estudiantes sus derechos.

Esta acción de tutoría no solo fue aplicable al individuo en sí, sino que abarcó al grupo de estudiantes, ya que detectar distintos problemas permitió anticipar cualquier tipo de tensión en el grupo.

Consideramos que esto favoreció la inclusión, el desempeño y el rendimiento académico ya que estos encuentros, el intercambio de información con el resto del cuerpo docente y la información extractada de las instancias evaluativas nos posibilitaron identificar las dificultades de nuestros estudiantes vinculadas al rendimiento escolar lo que nos permitió promover el manejo de diversas estrategias de aprendizaje.

## **2- Con respecto al grupo:**

- Se realizaron actividades especiales de articulación entre asignaturas y pareja pedagógica, con la intención de sostener la dinámica que generó el TIID y que este tipo de trabajo conjunto y articulado no quedara solo como una actividad o momento aislado. Se persiguió el desarrollo de una educación integral que no solo se centrara en aspectos cognitivos o aprendizajes aislados, sino que hiciera hincapié en el estímulo de valores tales como el respeto, la diversidad, la solidaridad, las diferencias culturales, promoción de derechos, etc.
- Realizamos clases integradas, conformadas por estudiantes de primer y segundo año y por docentes de diferentes materias, generando un espacio que propició el debate, el intercambio de opiniones y la reflexión acerca de temas vinculados a la realidad cotidiana.

## **3- Con respecto a los docentes:**

- Implementamos espacios de trabajo entre todos los docentes del curso en los cuales se tomaron decisiones institucionales a partir de los insumos surgidos del proyecto y se reflexionó sobre la enseñanza de jóvenes y adultos, y sobre la evaluación (considerada esta última como una instancia más de aprendizaje).

### **Estrategias de intervención en función de los resultados obtenidos:**

Se propició la comunicación regular con los docentes de primer ciclo para favorecer la integración, intercambiar información y planificar acciones conjuntas. El tutor de primer año, junto con la Coordinadora del Centro, desempeñaron, y desempeñan, en este aspecto, el papel de nexo entre profesores y estudiantes para determinar estrategias futuras a seguir.

En el área de Lengua y Literatura, para dar respuesta a la heterogeneidad del grupo a las diferencias en el grado de apropiación de las estrategias de lectoescritura y a las temporalidades (tiempos de

aprendizaje), se implementó el trabajo en pareja pedagógica. La misma estuvo integrada por una docente del nivel inicial y educación primaria que cuenta con 25 años de experiencia en el Programa de Alfabetización Básica y Trabajo (P.A.E.B.yT) y la docente de Lengua y Literatura a cargo del curso, quien también cuenta con amplia experiencia en Educación de Jóvenes y Adultos. El trabajo se vio enriquecido por diversidad de estrategias didácticas, con grandes aportes provenientes de la diferente formación, diferenciación de roles en el aula, trabajo colaborativo, heterogéneos puntos de vista, logrando la complementariedad didáctica.

En el trabajo de seguimiento con los docentes, se propuso reflexionar (a partir de las frases expresadas por los estudiantes durante el diagnóstico) sobre sus expectativas acerca de cada materia. Reflexionar también acerca de la interpretación que los y las estudiantes ponen en juego al resolver las consignas, con el fin de repensar el momento de evaluación.

Anticipar la posibilidad de iniciar líneas de trabajo específicas para la segunda mitad del año. Por ejemplo, algún proyecto de fortalecimiento del área de Matemática, que es donde el diagnóstico reveló más dificultades, junto con la posibilidad de generar un taller de expresión oral y escrita, el cual brindaría una buena posibilidad de mejorar los aspectos de redacción y comprensión de textos que tantas veces obstaculizan el desempeño de los estudiantes.

A principios de marzo del ciclo lectivo 2013, contábamos con 42 matriculados. Se sumaron 5, en el transcurso del primer mes. No comenzaron o dejaron de asistir 16 de los inscriptos (el 34%). Es decir que, sobre un total de 47 estudiantes, asisten regularmente a clases, 31, lo que representa el 66% de retención durante el primer bimestre del año.

Recordemos que en 2012, el porcentaje de abandono era del 60 %.

### **Bibliografía consultada**

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2008). *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*. C.A.B.A..

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires. (2011). *Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales*. C.A.B.A.

Jacinto, C. (2008). “La transición laboral de los jóvenes y las políticas públicas de educación secundaria y la formación profesional en América Latina: ¿Qué puentes tender para mejorar las oportunidades?”, en Espinosa, B. y otros. *Mundos del trabajo y las políticas públicas en América Latina*. Quito, FLACSO..

Filmus, D. (Comp).(1994). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires, Norma.

Román, M. y otros. (1997). *La educación de las personas adultas*. Buenos Aires. Paidós..

Svampa, M. (2006). *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires. Taurus.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación. (2005). *Orientaciones para la elaboración del TIID*. C.A.B.A.

Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores. 1994.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

## 10. TIC y la enseñanza-aprendizaje en CENS: oportunidades, tensiones y desafíos ante la integración de los ejes pedagógico-disciplinar-tecnológico en el diseño de clases

María José Abuín  
mariajabuin@gmail.com  
CENS n.º 59

### Resumen

El siguiente trabajo intenta abordar algunos aspectos del avance que representa incorporar la tecnología en el diseño de clases, centrándose en un tema: la ciencia ficción, de la materia Lengua y Literatura. También analiza de qué manera dicha incorporación produce ciertos cambios en diversos ejes: la relación docente-estudiante, los tiempos y lugares de aprendizaje, y la metodología de enseñanza-aprendizaje. Además, comenta cómo, gracias al uso de la tecnología, el estudiante abandona el rol pasivo del aprendizaje tradicional y desarrolla un rol activo propio del que construye su propio aprendizaje.

### Secuencia de actividades

1. Los estudiantes buscan la definición del subgénero Ciencia Ficción en al menos dos videos de YouTube. Realizan una comparación entre ambas y sobre la base de esta puesta en relación escriben su propia definición (actividad individual o en duplas).

2. Seleccionan una imagen de Ciencia Ficción de la web.

3. Leemos el relato del programa de radio de Orson Wells. Y espontáneamente surge el debate sobre si hoy podría suceder algo similar.

4. Lo tomamos como punto de partida para escribir un microrrelato enmarcado en alguna de estas tres opciones:

- una historia que le ocurre a un oyente del programa.
- una historia en la que participa el propio Orson Wells.
- una historia que le sucede al locutor o a algún miembro de la banda sonora.

5. La actividad de escritura creativa la realizan entre todos (son solo tres estudiantes ese día). Uno piensa el marco, otro una continuación y el último, un final. Finalizan la actividad como tarea para el hogar.

6. Leemos el cuento "El verano del cohete", de R. Bradbury, y lo analizamos en clase.

7. La profesora crea una presentación de Google Drive en la que solo completa la primera diapositiva. Los alumnos tienen como tarea continuarla con la definición nueva que han creado como resultado de la puesta en relación de las definiciones de Ciencia Ficción; además deben elegir una imagen de la web sobre el tema Ciencia Ficción, para ilustrar la definición.

8. En la siguiente clase entre todos con la guía de la profesora continuamos la presentación de Google Drive.

## **Fundamentación**

Los recursos TIC (Tecnología de la Información y de la Comunicación) son hoy fundamentales para cualquier dinámica de enseñanza-aprendizaje porque construyen aprendizaje significativo, esto hace que los y las estudiantes salgan del modelo de educación tradicional en el que el docente "ilumina" al alumno, para convertirse en guía de un proceso en el que el estudiante es el gran protagonista. Otra importantísima ventaja de trabajar con TIC es el hecho de poder vencer el eje tiempo-espacio áulico. Desde esta nueva perspectiva el estudiante puede estar comunicado tanto con la profesora como con sus compañeros y trabajar con ellos aunque no pueda estar presente físicamente. En el caso de la dinámica implementada en la secuencia de clases realizada, la presentación de Google Drive articula estos conceptos ya que los estudiantes comenzaron dicha presentación en sus casas insertando definiciones que ellos habían creado a partir de un trabajo previo y continuaron trabajando, luego, en clase en la edición y en la relación texto-imagen.

### **Presentación de Google Drive**

[https://docs.google.com/presentation/d/1G3DIYr7KNHvFY6rZHkuNTnBzoOz6\\_zu4mBw-ygkInco/edit?ts=59c5b6b2#slide=id.g26b158de36\\_0\\_57](https://docs.google.com/presentation/d/1G3DIYr7KNHvFY6rZHkuNTnBzoOz6_zu4mBw-ygkInco/edit?ts=59c5b6b2#slide=id.g26b158de36_0_57)

## Introducción

Los docentes que conocemos todas las ventajas del trabajo con TIC en el aula y fuera de ella, intentamos infundir en nuestros estudiantes esta nueva y enriquecedora forma de trabajar en la escuela. Ahora bien, junto al intento de incluir a las TIC en nuestra práctica docente, surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué cambios en las estrategias, procedimientos, técnicas de enseñanza y evaluación se producen cuando agregamos el uso de tecnología en nuestras dinámicas de clase? ¿Qué estrategias de aprendizaje deberán sumar los alumnos? ¿Cuál será la mejor manera de trabajar con alumnos mayores, algunos de los cuales superaron los cincuenta años y otros (adultos mayores) que no están acostumbrados a tratar con tecnología y que, por lo tanto, le temen y/o les provoca rechazo? ¿De qué manera podemos convencerlos de que vale la pena intentarlo?

Para dar respuesta a estas cuestiones, desarrollamos una experiencia didáctica que consistía en tratar el tema de la Ciencia Ficción desde una presentación de Google Drive con el curso de 2.º C del CENS n.º 59 de CABA. Se trata de un grupo reducido de no más de siete estudiantes, algunos de ellos en una situación social bastante precaria, con una franja etaria que oscila entre los treinta y ochenta años.

La secuencia de clases se dividió en una serie de actividades previas a la presentación que constó de: búsqueda de conceptos como la definición del subgénero literario de la Ciencia Ficción a través de videos educativos; lectura y comprensión de textos ficcionales (entre ellos el cuento “El verano del cohete”, que pertenece a dicho subgénero); construcción colaborativa de definiciones y de un cuento corto de ciencia ficción. Posteriormente, se realizó la presentación de Google Drive que incluyó diferentes conceptualizaciones en torno al subgénero ficcional ya mencionado. Luego de la finalización de esta actividad el grupo en su conjunto reflexionó acerca del trabajo colaborativo realizado, de los logros, y de cuáles fueron las actividades que resultaron más complejas en cuanto al campo disciplinar y tecnológico; finalmente, qué desafíos les planteó esta nueva forma de trabajar.

A través de lo expuesto en la secuencia de clases, trataremos de demostrar que desde el trabajo activo: búsqueda de los videos, actividad

de escritura creativa, armado de la presentación de Google Drive; el alumno construye su propio conocimiento.

## Desarrollo

Empecemos por el principio: ¿Por qué trabajamos un contenido de la materia Lengua y Literatura con una presentación de Google Drive? Para comenzar a responder a esta cuestión propongo la siguiente cita:

“(…) en los últimos años el papel central de la escritura en el mundo occidental ha dejado paso a lo visual y ha colocado también otros modos en un pie de igualdad”. Así lo detallan Kope y Kalantzis (2010, p. 94), quienes profundizan esta idea: “Desde mediados de la década de los años 1990 Internet lleva este proceso mucho más lejos aún con su desdibujamiento de las fronteras, el entrelazamiento de textos escritos, íconos e imágenes o con la utilización masiva de las metáforas espaciales y arquitectónicas a través de la navegación por los sitios”. Hace ya un tiempo gracias a Internet y previamente con el cine y la televisión y sobre todo con el videoclip y la publicidad, la imagen ocupa un lugar muy importante en nuestra cultura, no solo a través del entretenimiento sino también a través de la información y la comunicación. Podemos afirmar que actualmente los medios comunican a través de una relación entre imagen-palabra/sonidos. Por esto es esencial que el sistema educativo en su conjunto “se agiorne”, se integre a la sociedad y a la cultura de los estudiantes. Ya que los alumnos, en su amplia mayoría, utilizan sus celulares, notebooks (por mencionar solo algunos dispositivos tecnológicos) varias horas por día, Internet tiene un rol protagónico en su cotidianeidad. Para ello, es necesario que los actores de la educación resignifiquemos nuestra mirada sobre las nuevas tecnologías y las incorporemos cuanto antes a nuestras prácticas educativas. En cuanto a la materia que nos compete, que es Lengua y Literatura, podemos afirmar que con la articulación de diversos modos productores de sentidos diferentes de la palabra, como los audios, imágenes, videos... nuestras clases se enriquecen y se acercan más a la cultura de nuestros estudiantes. Pero, lo más importante es que en esta nueva dinámica los y las estudiantes salen del rol pasivo tradicional y pasan a ser constructores de su conocimiento a través de la investigación, búsquedas, ediciones, realizaciones de, por ejemplo, en este caso, una presentación de Google

Drive. Por todo lo expuesto, es que elegimos trabajar un tema de Literatura desde la multimodalidad, para poder integrar la tecnología a la educación. Creo que es importante tratar cualquier tema de Literatura no solamente desde el papel impreso sino también desde la articulación de la imagen-palabra/sonidos.

De la experiencia pedagógica relatada, se destacan el trabajo de escritura creativa grupal (los estudiantes crearon un cuento corto de Ciencia Ficción) y el armado de la presentación (trabajo colaborativo) ya que pudieron poner en juego dos ejes, el disciplinar sumado al tecnológico. Esta integración es muy importante ya que tuvieron que aprender a trabajar con dos dinámicas diferentes que a su vez estaban interrelacionadas. Lo que implicó poner en juego ciertas habilidades y estrategias diferentes de las que se usan en un aprendizaje tradicional de los contenidos.

Por otro lado, durante la secuencia de actividades hubo que hacer frente a diversas problemáticas que surgieron relacionadas a la manipulación de la tecnología. En primer lugar, los estudiantes más adultos tenían problemas para trabajar con el eje tecnológico. Al principio no querían buscar los videos educativos en YouTube, que era la primera actividad de la secuencia, ya que sentían miedo con respecto a todo lo referente a Internet. Para solucionar este problema, se conformaron grupos muy pequeños compuestos por un estudiante joven y otro adulto mayor. La finalidad era que los jóvenes enseñaron a los adultos a buscar videos. Pero aquí surgió otro escollo: algunos jóvenes lo hacían ellos directamente y no involucraban para nada a sus compañeros. Para subsanar esto, la docente intervino y se aseguró que los adultos perdieran el miedo y realizaran la actividad.

### **El aprendizaje ubicuo**

En el texto *Aprendizaje ubicuo*, Bill Cope y Mary Kalantzis nos explican cómo las personas que antes éramos simples espectadores-consumidores, hoy tenemos la posibilidad, gracias a la tecnología, de transformarnos también en productores de entretenimiento, información y conocimiento. "Se trata de una cultura en la que la distinción entre escritores y lectores, creadores y consumidores es cada vez más difusa" (Jenkins, 2006). Antes mirábamos programas de televisión y películas

que otros hacían, leíamos libros que otros escribían, escuchábamos música que otros producían. Existía una clara división entre los que producían: el productor de cine o televisión, el autor renombrado, el compositor, el cantante; y los que consumían (la audiencia). Esto sucedía por varias razones, aquí nos centraremos en las que se relacionan con la tecnología. Hoy en día, si el límite entre hacer y consumir se va borrando es porque, entre otras cosas, la tecnología lo pone al alcance de la mano de una gran parte de la población. Actualmente, es mucho más fácil y económico que antaño, por ejemplo, con solo un celular podemos producir un video. De esta manera pasamos de ser espectadores pasivos a productores activos.

Ahora bien, con respecto a la secuencia de clases realizada, es importante destacar que la primera actividad consistió en buscar videos de YouTube y ponerlos en relación para que el alumno construya su propia definición de Ciencia Ficción. Y así, posteriormente compartirla junto a una imagen en la presentación de Google Drive en consonancia con la idea de “ubimedia”. Ahora son los estudiantes quienes producen el material de estudio/aprendizaje, no se trata ya de un libro o una serie de diapositivas creadas/presentadas por la docente. De esta manera se convierten también en productores de conocimiento. A la manera de Wikipedia que es una enciclopedia realizada de manera colaborativa en la que cualquiera, de manera responsable y honesta, puede participar.

Además, los estudiantes tenían la posibilidad de terminar esta primera actividad ya mencionada como tarea, podían comunicarse entre ellos a través de su grupo de WhatsApp o mail (era una actividad para realizar en grupos de dos). Asimismo, la docente les había enviado una invitación para editar la presentación junto a tutoriales. Algunos comenzaron a insertar sus videos, definiciones e imágenes desde sus casas los días previos a la clase de construcción conjunta de la presentación de Google Drive. Fue un excelente modo de aprovechar el tiempo. De esta manera, podemos apreciar cómo gracias a la tecnología, ya no hace falta para realizar determinadas actividades que estén todos presentes en un mismo lugar a la misma hora. Sino que se puede trabajar de manera asincrónica, cada uno de acuerdo a sus tiempos y necesidades, sin renunciar al trabajo en grupo. De acuerdo a lo que se expresa en el texto de Kope y Kalantzis: “(...) la computación ubicua funde el ahora y el cuando (...) Ahora

puede ser antes o después. Lo importante no es tener en cuenta los horarios de los demás sino programar nuestro propio horario”.

En la siguiente clase los estudiantes debían continuar con la búsqueda de material en Internet para luego insertarlo en la presentación. La actividad consistió en buscar imágenes y videos del programa de radio de Orson Wells en el que se ficcionalizó la novela La guerra de dos mundos, el cuento de Ciencia Ficción creado por ellos (inspirado en dicho programa), una imagen de Ray Bradbury, portadas de sus libros más famosos acompañadas de una breve biografía, el cuento “El verano del cohete” junto a una imagen ilustrativa y, por último, agregar el sencillo análisis del cuento realizado anteriormente en clase (entre todos debían elegir el que consideraran mejor). En esta última clase de la secuencia se consolidó el aprendizaje colaborativo que venían desarrollando desde la primera actividad ya que podemos afirmar que el curso en su conjunto pudo realizar un proceso social de construcción del conocimiento a través de la interacción, discusión y toma de decisiones. Estas acciones fueron llevadas a cabo por los estudiantes en diversas actividades. Por ejemplo, la interacción se hizo presente cuando tuvieron que construir una definición de Ciencia ficción a partir de videos y asociarla con una o dos imágenes. La discusión reinó cuando escribieron el cuento. Si bien, cada uno escribió diversas partes de éste, tuvieron que ponerse de acuerdo en cómo sería el comienzo de la historia, los personajes y otras cuestiones. En cuanto a la presentación y a los diversos elementos que debían buscar e insertar, tuvieron que ponerse de acuerdo y tomar decisiones de manera permanente.

### **La evaluación**

Con respecto a la evaluación, fue realizada a partir de la primera actividad de la secuencia; para ello se tuvo en cuenta cómo llevaban a cabo el proceso de aprendizaje, el “aprender a hacer” desde las actividades de comprensión de texto, escritura creativa (propias de la materia) hasta las actividades relacionadas al eje tecnológico y, por supuesto, en qué medida pudieron lograr la articulación entre ambos. Todos fueron evaluados, desde la observación y el seguimiento personal, teniendo en cuenta que partían desde saberes y habilidades diferentes. Por esta razón, no se pretendió en ningún momento que todos obtuvieran el mismo

resultado al mismo tiempo, sino que se tuvo en cuenta que algunos alumnos iban a tardar más en, por ejemplo, entender un tutorial o una consigna debido a su edad, situación de vida, etc.

También fueron evaluados en relación al trato dado a sus compañeros, si explicaban o no al que sabía menos, el respeto por el otro, la disposición a la hora de colaborar con el par.

En resumen, la docente evaluó desde el concepto de “evaluación formativa, que es aquella que nos orienta para seguir avanzando y aprendiendo a partir de los “errores” que aparecen en el camino” (Astolfi 1999, p. 88) siguiendo la idea de “evaluación hacia adelante”.

## Conclusión

En la dinámica de clases implementada, utilizamos el tipo de aprendizaje por reestructuración, dado que la estrategia de aprendizaje de los estudiantes consistió en la elaboración a través de la utilización de imágenes, lectura de textos y fundamentalmente del puente entre las nuevas habilidades y conocimientos con los saberes previos. Esta nueva dinámica de trabajo generó en algunos estudiantes tensiones y temores. Sin embargo, en la mayoría de los casos se focalizaron en el objetivo a alcanzar y pudieron sortear los obstáculos. Un hecho destacable es que perdieron el miedo. Esto fue lo más importante: el cambio de mentalidad frente a lo nuevo, a lo desconocido. Ellos verdaderamente "aprendieron desde el hacer" por eso pudieron lograrlo y quedaron muy satisfechos.

Desde la gestión de clases, se puso especial énfasis en que los estudiantes tuvieran el material de trabajo, así como de brindarles la posibilidad de que cada uno pudiera aprender y trabajar desde sus casas (por ejemplo con los tutoriales) de acuerdo a su propio ritmo y necesidades, en consonancia con la teoría de Cronologías de Teriggi.

Además, esta experiencia pedagógica se realizó a partir de la integración de los tres ejes pertenecientes a la llamada TPACK (conocimiento técnico pedagógico del contenido): el disciplinar (correspondiente al contenido de la materia en sí: la Ciencia Ficción), el pedagógico (desde la gestión de clases y el aprendizaje por reestructuración) y el tecnológico (desde el uso de videos, y la creación de la presentación de Google Drive).

Finalmente, en cuanto a la dinámica de enseñanza del futuro seguramente la TPACK tendrá un rol central, como lo tuvo en la secuencia de actividades comentada. Es necesario un cambio en la manera de concebir las clases por parte de los docentes, ya que no se trata de una articulación pedagógica-disciplinar sino de estructurar la enseñanza desde su concepción misma integrando los tres ejes: el tecnológico, el disciplinar y el pedagógico.

### **Bibliografía consultada**

- Astolfi, J. P. (1999). *El "error" un medio para enseñar*. Sevilla: Díada editora.
- Camilloni, A. (2004). "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", *Quehacer educativo*, (pp. 14, 68).
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- González Álvarez, C. M. (2012), *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Guatemala, editado por el Ministerio de Educación de Guatemala.
- Koehler, M. y Punya M. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. Disponible en inglés en: [http://punya.educ.msu.edu/publications/journal\\_articles/mishra-koehlerctr2006.pdf](http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlerctr2006.pdf) (última consulta: noviembre de 2017).
- Magadán, C. (2012). "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", *Enseñar y aprender con TIC*, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación
- Magadán, C. (2013). *Integración de la tecnología educativa en el aula. Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. 1.ª ed. Buenos Aires, Cengage Learning.
- Mg. Terigi, F. Conferencia: "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". 23 de febrero de 2010. Cine Don Bosco. Santa Rosa, La Pampa.
- "Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media". Edited by Bill Cope and Mary Kalantzis. University of Illinois Press, 2009, (p. 264). Disponible en: [http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope\\_Kalantzis\\_Aprendizaje\\_ubicuio.pdf](http://postitulo.secundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope_Kalantzis_Aprendizaje_ubicuio.pdf) (PDF consultado el 27 de noviembre de 2017)

## 11. Los centros educativos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires: un enfoque curricular

María Sara Müller (DNI 25.097.769)

Docente CENS 69

saritamuller@hotmail.com

### Resumen

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), quizás aún más que otras modalidades, precisa de una propuesta curricular que refleje en su elaboración un trabajo de reflexión en torno a su especificidad y a los sujetos que atiende, sus necesidades y los avatares de sus trayectorias educativas y ocupacionales. Si bien la EDJA ha tenido un amplio desarrollo en los últimos 45 años, es recién en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional (26.206) que se ha producido consenso en torno a la concepción de educación permanente. Se reconoce así, la capacidad de las personas de desarrollar aprendizajes a lo largo de toda la vida. En los CENS de la Ciudad de Buenos Aires, el debate actual se centra en la definición del destinatario para quien se propone el nivel y la demanda de adecuaciones curriculares que permitan el acceso, permanencia y egreso a la mayor cantidad de estudiantes posible. Sin embargo, la política educativa oficial en torno a la EDJA no contempla una visión que posibilite prácticas diferenciadas y diferenciadoras en relación con los sujetos que se educan. De hecho, parecería que la educación de niños y adolescentes se constituye en el principal y a veces único referente, lo que favorece la proliferación de prácticas dispersas y desarticuladas. Otra cuestión importante, y anticipando la discusión sobre el currículo, son algunos puntos problemáticos que deben advertirse en el sistema educativo en relación a su dificultad para adecuarse a cada sujeto de derecho con la finalidad de garantizar que la apropiación del capital cultural que distribuye la escuela pueda ser para todos (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

## Introducción

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), quizás aún más que otras modalidades, precisa de una propuesta curricular que refleje en su elaboración un trabajo de reflexión en torno a su especificidad y a los sujetos que atiende, a sus necesidades y a los avatares de sus trayectorias educativas y ocupacionales. Si bien la EDJA ha tenido un amplio desarrollo en los últimos 45 años, es recién en el año 2006 con la Ley Nacional de Educación n.º 26.206 que se ha producido consenso en torno a la concepción de educación permanente. Se reconoce así, la capacidad de las personas de desarrollar aprendizajes a lo largo de toda la vida. En este sentido, pensar la educación como un continuo llevará necesariamente a construir procesos de ingreso y salida del sistema educativo mucho más complejos que aquellos que visualizamos si pensamos, solamente en la progresión de acreditaciones por niveles, asociadas a la gradualidad intra e inter niveles educativos, que impone el dispositivo pensado para el nivel medio común (Ministerio de Educación de la Nación, 2012). Es por eso que, entre otros aspectos, el secundario para adultos no debería pensarse en los mismos términos “escolarizados” que la escuela secundaria “tradicional”. Otra cuestión importante, y anticipando la discusión sobre el currículo, son algunos puntos problemáticos que deben advertirse en el sistema educativo en relación a su capacidad para provocar una distancia excluyente entre su propio discurso y el de los sujetos más vulnerados de la sociedad, o la dificultad para adecuarse a cada sujeto de derecho con la finalidad de garantizar que la apropiación del capital cultural que distribuye la escuela pueda ser para todos (Ministerio de Educación de la Nación, 2012).

## Desarrollo

### **Algunas reflexiones acerca de los currículos de las Áreas Profesionales de los CENS de la Ciudad de Buenos Aires**

Los currículos de las Áreas Profesionales fueron en muchos casos elaborado por las entidades convenientes que alojaron las escuelas para luego ser validados por resolución ministerial. A modo de caso, para el CENS 69 que funciona en las instalaciones de la TV Pública, los

propósitos y justificación de la modalidad, el perfil del egresado, el título otorgado, la estructura de cursada, los objetivos, la selección de materias y su carga horaria se encuentran expresados en la Res. 487/90. Un paréntesis aquí sobre la complejidad de la normativa con respecto a los planes de estudio de los CENS de la Ciudad. Tomaremos la Res. 487/90 a modo de ejemplo, pero podríamos tomar la Res. 2296/95 que ordena el plan de estudios de las escuelas con titulación en Perito Comercial en Tecnología del Seguro, o la Res.1491/96 para los Peritos Auxiliares en Informática o la Res. 479/96 para Perito Auxiliar en Gastronomía.

Para abordar la Res. 487/90, primero diremos que la inscribimos dentro del Discurso Pedagógico Oficial (DPO). El DPO se refiere a aquellas legislaciones específicas, regulaciones producidas por las agencias del Estado, que constituyen el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar (Bernstein y Díaz, 1985). “Este aparato discursivo legal junto con sus textos administrativos mantienen el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 14).

En cuanto a la selección de contenidos Si entendemos que “el curriculum define lo que cuenta como conocimiento válido” (Bernstein, 1985, p. 1), la Res. 487/90 explicita una selección de las materias y sus contenidos (que necesariamente implican un recorte dentro del campo de la enseñanza de la televisión). Asimismo, la carga horaria asignada por ciclo, “podemos ver que a unos contenidos se les dedica más tiempo que a otros. [...] Esto plantea un estatus relativo de un contenido y de su significado en una carrera educativa” (Bernstein, 1985, p. 1). En este sentido, claramente, inferimos intereses del Canal en esta fabricación que estaba destinada a “especializar” a sus empleados, en aquel momento los únicos estudiantes de la escuela. Todo proceso de elaboración del currículo escolar está atravesados por intereses, a decir de Eisner ejerce efectos sobre el modo en que pensamos el mundo (Terigi, 1999). Desde este punto de vista, el riesgo siempre presente es la subordinación del contenido escolar a los intereses de sectores dominantes de la sociedad,

puede pensarse en un diseño curricular un tanto arbitrario que debería ser revisado en pos de los intereses de los estudiantes actuales.

Como mencionamos antes, nos es importante aquí, reiterar que reconocemos a la Res. 487/90 como DPO, ya que más allá de sus orígenes (Departamento de Recursos Humanos del Canal) toma forma en un texto formal y estrictamente regulador con un sistema de enunciación codificado y normativo.

*Necesariamente debe producir un principio selectivo, por medio del cual contenidos, discurso, se seleccionan para ser pedagogizados. Esto, a su vez, conlleva una selección de discursos que regulan la transmisión, adquisición y evaluación. El DPO, entonces, debe seleccionar tanto los discursos que deben transmitirse como los discursos que regulan los principios de su transmisión-adquisición, o al menos, fijar límites. En otras palabras, el Discurso Pedagógico Oficial o selecciona o fija los límites a la selección del “qué” y el “cómo”. (Bernstein y Díaz, 1985, p. 16)*

Como discurso regulador, plantea un conjunto de reglas que regulan aquello que cuenta como orden legítimo. Especialmente contempla:

1. Reglas de selección: Son principios que regulan quién controla la selección de la transmisión- adquisición.

2. Reglas de secuencia: Son reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia, el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación.

3. Reglas de ritmo: Para Bernstein, “El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado.” (Bernstein, 1993, p. 75). Asimismo, el ritmo está directamente conectado con aspectos como los recursos, la disponibilidad de espacios y materiales que permiten acelerar o ralentar el tiempo de transmisión y configura las prácticas (Graizer, 2012).

4. Criterios de evaluación: Son los criterios que el adquirente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición (Graizer y Navas Saurin, p 14). La evaluación cierra el proceso de construcción del conocimiento oficial, quienes posean control sobre ella tendrán un

espacio privilegiado en la definición de los conocimientos legítimos y sus modos de transmisión (Graizer, 2012). Los criterios de evaluación quedan explícitos en los objetivos y en el perfil profesional.

Si bien sabemos que las disposiciones oficiales sufren una suerte de “traducción” en diferentes órdenes, (en palabras de Bernstein “procesos de recontextualización”), donde el lugar que ocupan las prescripciones curriculares es diverso y lo que se estipula como conocimiento oficial no es necesariamente lo que se transmite (Graizer y Grandoli, 2013), la Res. 487/90 continúa ocupando un lugar de privilegio en los programas de las materias del Área Profesional del CENS 69. A su vez, regula las relaciones entre los contenidos y discursos de la formación profesional y la formación básica.

La cuestión de lo obsoleto: En cuanto a contenidos y en cuanto a sujeto destinatario el currículo expresado en la Res. 487/90 data del año 1990. Es, por lo tanto, comprobable su desactualización con respecto a los contenidos propios del campo de la enseñanza en televisión y las tecnologías disponibles. Asimismo, es necesario observar el plano material en tanto “soportes pedagógicos” de la transmisión del conocimiento. Para este tipo de escuelas donde la orientación exige un fuerte sesgo de dominio tecnológico, la falta de materiales y equipos, afecta de manera directa la transmisión (Graizer y Grandoli, 2013). Por ejemplo, acceso a cámaras, estudios de televisión, islas de edición, artefactos de iluminación, micrófonos, y diferentes espacios destinados a la acción pedagógica. En este momento, los alumnos no cuentan con ninguno de estos materiales, inferimos que al momento de celebrado el convenio era diferente la relación con el Canal.

En cuanto a los sujetos destinatarios de la Res. 487/90 la escuela hoy ha cambiado su población<sup>94</sup>. Y aquí, creemos pertinente dedicar algunos párrafos al contexto social y económico de nuestros actuales estudiantes. Muchos de ellos no pertenecen a la Comuna de la escuela, llegan desde barrios lejanos o distintos cordones del conurbano

---

94 1. Desde el año 2008 me desempeño como profesora de dos materias de la orientación y este año, es la segunda vez que contamos con un empleado del Canal en nuestras aulas. 2 Los alumnos reciben diariamente una vianda fría que consta de un sánduche y una fruta o barra de cereal. 3 Decreto 84/2014. 4 Becas Estudiantiles para alumnos de escuelas de nivel secundario de gestión estatal del Gobierno de la Ciudad - Ley N o 2917/08.

bonaerense; no tienen un empleo fijo, realizan “changas” de modo intermitente o trabajan “en negro” sin ningún derecho laboral ni seguridad de continuidad en sus empleos que les permita proyectar y/o dedicar presupuesto para acceder a los materiales necesarios para el estudio de las distintas asignaturas; tienen un acceso acotado en cuanto a consumos culturales y a las producciones actuales circulantes relacionadas con la producción audiovisual. La escuela participa de varios programas de becas: alimentarias<sup>2</sup>, Plan Progresar<sup>3</sup> y de Inclusión<sup>4</sup>. Si bien estas políticas compensatorias se apoyan en un concepto “tradicional” de justicia educativa e intentan actuar sobre la reparación del daño, entendemos que muchas veces no consiguen resultados eficaces y mantienen la inequidad estructural (Gvirtz y Oría, 2010). Cabe mencionar también a los alumnos provenientes de Ciclo Básico de Formación Ocupacional (CBO). Creemos que, por lo expuesto, en la medida en que no se toman en cuenta consideraciones sobre los contextos, se produce un vacío de criterios para establecer con pertinencia lo que se enseña y lo que se aprende (Plata Cuevas, 2013). Esta problemática nos plantea el interrogante acerca de los conocimientos que son considerados como prioritarios, y el sentido otorgado desde los propios ámbitos de estructuración curricular. ¿El recorte de contenidos estaría representando el capital simbólico y cultural que se considera como necesario y disponible para este grupo social? Y otro interrogante posible, que no desarrollaremos ahora, pero es importante que sea retomado en futuras investigaciones, es si la formación orientada se constituye en un articulador con el mundo del trabajo.

En cuanto a los efectos de poder, en cuanto al currículo oculto y en cuanto al currículo nulo “No es que las cuestiones que se refieren al contenido del curriculum carezcan de importancia, sino que las relativas al poder son aún más urgentes” (Grundy, 1998, p. 190). Creemos significativo comprender los procesos por los cuales se produce el conocimiento, y en ellos entender las formas de control sobre esa producción. Asimismo, los modos en los cuales se construyen jerarquías entre diversas formas de conocimiento. Entendemos que estos procesos se enlazan con el orden social que regula dichas jerarquías, a la vez que las posiciones y las relaciones de

los grupos sociales entre sí y con el conocimiento. En la Teoría del Discurso Pedagógico, Bernstein describe y explica cómo se realiza, de modo concreto, la distribución desigual del conocimiento, y cuáles son los procesos por los cuales dicha distribución, en prácticas concretas, está regulada por procesos macro sociales que se imbrican en procesos microsociales (Graizer, 2013). Para Bernstein es necesario comprender cómo se despliegan formas de control simbólico en el contexto de producción y en la forma del orden social contemporáneo.

Michael Apple, también ha analizado extensamente las relaciones entre ideología, poder, control y currículo. En este sentido, en cuanto al origen de la Res. 487/90 que ya hemos comentado, no podemos dejar de pensar en los efectos de poder que inciden de manera específica en la clasificación del conocimiento escolar. Michael Apple ha señalado en sus escritos las formas por las cuales el currículo corporifica fundamentalmente un "conocimiento oficial", el cual expresa el punto de vista de grupos socialmente dominantes, en términos de clase, género, raza, nación. [...] La educación, el currículo y la pedagogía están comprometidos en una lucha alrededor de significados. Estos significados, que expresan el punto de vista de los grupos dominantes, son poco frecuentemente disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados (Da Silva, 1997, p. 6).

Apple también se refiere en el papel que el currículo desempeña en "la creación y recreación del monopolio ideológico de las clases dominantes y segmentos de clase en nuestra sociedad" (Apple, 1997, p. 34). La problemática de la relación cultura y poder que surge de la forma de organizar el currículo, los principios sobre los que se basa y se evalúa, el verdadero conocimiento.

"Es importante cuestionar dos aspectos del curriculum. El primero se refiere a su contenido. ¿Cuál es?, e igualmente importante ¿qué deja a un lado?" (Apple, 1997, p. 46). Podemos preguntarnos ¿qué deja "afuera" la Res. 487/90? Eisner (1985) acuñó el concepto de currículo nulo para referirse a lo que las escuelas no enseñan, argumenta que desde el punto de vista del análisis de la educación, lo que no se enseña, es tan significativo como lo que sí se enseña. "La ignorancia

no es simplemente un vacío neutral; ejerce efectos importantes sobre los tipos de opciones entre las que podemos elegir, las alternativas que podemos examinar y las perspectivas desde las cuales analizamos una situación o un problema”. (Eisner, 1985 citado por Terigi, 1999, p. 86). “Como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social”. (Bernstein, 1985, p. 1)<sup>95</sup>. Nos interesa Bernstein porque no postula la mera selección cultural sino que afirma que el discurso pedagógico crea un nuevo producto cultural.

Las reflexiones anteriores, sostenidas en base a la Res. 487/90 que establece el currículo del Área Profesional del CENS 69, bien podrían trasladarse a todos los CENS de la Ciudad, que más o menos se encuentran en la misma situación: en principio, y entre otras consideraciones, currículos obsoletos que no se dirigen a las poblaciones que los habitan. Esto nos coloca ante la pregunta por la forma de este currículo y la selección de contenidos válidos para el nivel, como el orden, es decir, la secuencia en que se presentan y el tiempo para su aprendizaje bien merecen una revisión. “Estamos, por lo tanto, enfatizando la naturaleza social del sistema de alternativas de las cuales surge una constelación llamada curriculum” (Bernstein, 1985, p. 2).

El Consejo Federal de Educación durante 2009, ha consensuado la forma modular frente a la disciplinar. Esto tendrá injerencia sobre los ritmos y organización del currículo. El CFE plantea al respecto:

*Definimos módulo como: una unidad curricular referida a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte.* (Lineamientos para la EDJA- CFE – 2009).

---

<sup>95</sup> Sobre las posibles formas de un currículo para CENS. Hacia una definición de currículo para CENS: Bernstein, Da Silva, Grundy.

Si bien esta organización no ha quedado claramente definida ni en cuanto a los contenidos comunes y mucho menos a los contenidos del Área Profesional, entendemos que es una buena alternativa. Surgen al caso algunas preguntas: ¿Cómo sería la elaboración de módulos y quién la haría, la escuela? ¿Integraría el Área Profesional de las orientaciones vigentes con las demás áreas? ¿Integraría ciclos? ¿Generaría flexibilización para el armado del trayecto educativo? “Suponemos que el módulo tendría que recuperar la preocupación en torno de la construcción de sentido superando el recorte fragmentado de lo disciplinar” (Ministerio de Educación, 2012, p. 31). También, sería necesario especificar la autonomía modular en términos de posibilidad de ser acreditados en forma individual, entre otras consideraciones y posibilidades, teniendo en cuenta el campo de saber y el ciclo al cual corresponde/n la/s materia/s. Sumamos a las preguntas anteriores la siguiente: ¿Qué forma clasificatoria adquiriría un currículo para los CENS? En la respuesta imaginamos, en principio, una relación abierta entre contenidos que estaría distando en muchos grados de las formas curriculares que hoy prevalecen en cualquier nivel obligatorio del sistema educativo. Pensamos en los módulos, como una relación abierta entre contenidos, un currículo de tipo integrado. Bernstein diferencia en los siguientes términos el currículo agregado del currículo integrado:

*Un curriculum de tipo agregado donde el aprendiz tiene que coleccionar un grupo de contenidos favorecidos con el propósito de satisfacer algunos criterios de evaluación. Opondremos al curriculum de tipo agregado, un curriculum donde los diversos contenidos, no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí. Llamaremos a tal curriculum un curriculum de tipo integrado (Bernstein, 1985, p. 3).*

Así, con el objeto de cumplir cualquier forma de integración (como algo que se diferencia del enfoque de las diferentes materias sobre un problema común, a lo que Bernstein llama currículo “enfocado”), plantea que debe existir alguna idea relacionante, o un concepto superior a un contenido (Bernstein, 1985). Es importante en Bernstein la idea de relación entre contenidos, pero en particular,

como este tipo de organización influye en cómo el conocimiento se produce. Siguiendo el razonamiento del autor, pensamos también en una clasificación débil, y debemos reponer el concepto de clasificación para Bernstein:

*La clasificación en este caso, no se refiere a lo que es clasificado sino a las relaciones entre contenidos. [...] Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre estos son débiles o están borradas* (Bernstein, 1985, p. 3).

Decimos entonces, que la clasificación debería ser débil y enlazamos aquí las reflexiones con respecto al poder, una de las cuestiones que necesariamente deberían revisarse en el nivel:

*Nos gustaría aclarar el componente “poder” de este análisis.[...] La clasificación fuerte también crea un fuerte sentido de pertenencia a una clase particular y de esta manera constituye una identidad específica. La enmarcación fuerte reduce el poder del alumno sobre el “qué”, el “cuándo”, el “cómo”, del conocimiento que él recibe e incrementa el poder del maestro en una relación pedagógica* (Bernstein, 1985, p. 4).

También, creemos que correspondería la iniciativa de una enmarcación débil. Para Bernstein, el concepto de clasificación se encuentra íntimamente ligado al de enmarcación (*framing*), ya que con enmarcación se refiere al rango de las opciones disponibles al maestro y al alumno en el control de lo que se transmite y recibe en el contexto de la relación pedagógica: La enmarcación fuerte articula opciones reducidas mientras que la enmarcación débil articula un amplio número de opciones. “De esta manera enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica” (Bernstein, 1985, p. 3). En cuanto a la clasificación y la enmarcación diremos que “Entre más fuerte sean las clasificaciones y la enmarcación, más tiende la relación educativa a ser jerarquizada y ritualizada, en tanto que el estudiante es

visto como un ignorante con muy poco estatus y pocos derechos” (Bernstein, 1985, p. 11). Este tipo de currículo integrado, también supone cambios, mejoras, en las relaciones sociales dentro de las comunidades educativas. Por un lado, Bernstein piensa en los maestros: “El código integrado requiere que los maestros de materias diferentes entren en relaciones sociales que no surjan de áreas externas a las tareas docentes sino de tareas educativas compartidas y cooperativas” (Bernstein, 1985, p. 15). Pero también piensa en cómo la integración favorecería a los estudiantes probablemente creando un cambio en la estructura de los grupos. La idea de basar esta parte del texto en el pensamiento de Bernstein, aplicado y recontextualizado hacia un posible currículo para CENS, pretende empezar a ver que la tensión entre el currículo de tipo colección y el de tipo integrado no es simplemente una cuestión referida a lo que se enseña “sino que es una tensión que procede de unos diferentes modelos de autoridad y de conceptos muy distintos de orden y control” (Bernstein, 1998, p. 79).

Creemos que otra cuestión fundamental, sería pensar de qué manera integrar aquellos conocimientos que el estudiante “trae”, cómo se acreditarían esos saberes válidos que fueron adquiridos por fuera del sistema formal: la importancia de reconocer formatos no formales en lo formal educativo, de combinar ambas lógicas. En definitiva, pensamos en un currículo caracterizado por la emancipación, un currículo como una forma de praxis caracterizado por la acción y la reflexión que no consista solamente en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituya “mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (Grundy, 1998, p. 160).

Creíamos imprescindible incluir, y para terminar este apartado, el pensamiento de Grundy en relación a la teoría curricular para ayudarnos a pensar alternativas posibles y válidas para el nivel.

*Si el proceso de desarrollo curricular está informado por principios de igualdad, ilustración y emancipación, no es tan importante dilucidar si se ha alcanzado los resultados concretos que se habían previsto, como nos harían pensar las formas técnicas de evaluación. En cambio, es importante poder juzgar la calidad del ambiente de aprendizaje y de*

*toma de decisiones, y la base sobre la que se afirma la verdad de lo que se manifiesta* (Grundy, 1998, p. 190).

### **Reflexiones finales:**

En los CENS de la Ciudad de Buenos Aires, el debate actual se centra, por un lado sobre la definición del destinatario a quien se propone el nivel que ya no es el adulto trabajador y se los reconoce como vulnerados socialmente; y por otro lado, la necesidad de adecuaciones curriculares que permitan el acceso, permanencia y egreso a la mayor cantidad de estudiantes posible. La política educativa oficial existente en torno a la EDJA no contempla una visión que posibilite prácticas diferenciadas y diferenciadoras en relación con los sujetos que se educan. De hecho, parecería que la educación de niños y adolescentes se constituye en el principal y a veces único referente, lo que favorece la proliferación de prácticas dispersas y desarticuladas. Esta condición supone una problemática evidente. Las concepciones y prácticas desde las cuales se vive el currículo y la evaluación en la EDJA en los establecimientos educativos constituye un desafío por superar, en tanto las prácticas tradicionales pueden haber inundado el escenario formativo de los jóvenes y adultos, alejando las posibilidades de emergencia de propuestas más enriquecidas, pertinentes, de formación individual y social, participativa y ética (Plata Cuevas, 2013). Por otra parte, como mencionamos inicialmente, la EDJA requiere especial atención en su propuesta curricular en tanto atiende una población cuyas trayectorias educativas han sido discontinuadas por diversas problemáticas. En este sentido, es sabido que quedar fuera del sistema educativo y laboral pone a los individuos en un estado de vulnerabilidad, quedando al menos, bajo una clara amenaza de exclusión. Por último, y para terminar este escrito, un breve párrafo sobre la próxima implementación en el nivel de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en la Ciudad de Buenos Aires. Si bien todavía hay más incertidumbres que certezas con respecto a cómo se implementará esta reforma en los CENS, nos interrogamos sobre los puestos docentes y la desaparición de las Áreas Profesionales actuales. La investigación sobre la educación secundaria para jóvenes y adultos tiene deudas pendientes. Es

importante analizar los aspectos estructurales (recursos, equipamiento, formación, currículo) que configuran históricamente las condiciones institucionales de las ofertas como un circuito diferenciado de calidad, sus bajos niveles de articulación interna y sus escasas experiencias de trabajo con formación profesional (Krichesky, 2014). Creemos que un currículo integrado, donde las instituciones puedan tener autonomía en su elaboración para atender a las realidades institucionales, donde se tomen en cuenta los saberes que los estudiantes traen, que presente flexibilidades con respecto a estructura de cursada puede ser una alternativa válida y una propuesta interesante para seguir trabajando, discutiendo y construyendo el currículo del nivel.

### Bibliografía consultada

Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, Paidós.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación*. No.15. U.P.N. Bogotá.

\_\_\_\_\_ (1998). *Clases, Códigos y Control. Hacia una Teoría de las transmisiones Educativas. Volumen II*. Madrid, Editorial Akal.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). “Hacia una teoría del Discurso Pedagógico”. En *Revista Colombiana de Educación* (15). Pp. 107-154.

Da Silva, T. T. (1997). “Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica”. En *Gentili, P.(comp.) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Losada.

Graizer, O. (2012). “La configuración del conocimiento oficial en instituciones de Educación Técnica Profesional: regulaciones externas y evaluación”. En *Feldfeber, M. y Gluz, N. (Comp). Las políticas educativas después de los 90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires, CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras.

\_\_\_\_\_ (2013). “Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas”. En *Tello, C. (comp.) Las*

*epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. San Pablo, Editora Mercado de Letras.

Graizer, O. y Navas Saurin, A. (2011). “El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar”. *Revista de Educación, España, Monográfico “Didáctica y organización escolar: balance y perspectivas”*, N.º 356. Pp. 133-158.

Graizer, O. y Grandoli M. E. (2013). “Modalidades de gobierno en colegios secundarios privados. Un estudio sobre el uso de los recursos materiales como tecnología de gobierno de la transmisión”. *En co-autoría con Grandoli, María Eugenia, en Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (Comp). Las políticas educativas después de los 90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires: CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras.

Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid, Morata

Gvirtz, S. y Oría, Á. I. (2010). “Evaluar el rendimiento interno y académico: un desafío para la macro y la micro-política. Lecciones a partir de un estudio de caso”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2). Pp. 127-144.

Krichesky, M. (Coord.) et al. (diciembre 2014). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Plata Cuevas, L. (2013). *Currículum y evaluación en educación de jóvenes y adultos: caracterización y alternativas*, tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Disponible en: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/427/TO-16285.pdf?sequence=1> Fecha de consulta: 20/01/2017

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

## **12. Protagonismo juvenil y educación popular**

Adriana Bordarampe  
adribordarampe@gmail.com

Roque Quilodran

Equipo Suma Qamaña (organización social)

### **Resumen**

Este trabajo intenta dar cuenta de los procesos de formación en acción y acompañamiento realizado con distintos colectivos de niñeces, adolescencias y juventudes de territorios con alto nivel de vulneración de derechos, donde la enseñanza- aprendizaje, en el marco de la educación popular, posibilitó nuevas formas de construcción del saber. Y aparte, como ciertos dispositivos pedagógicos, tales como un campamento regional con jóvenes y educadores de distintos países posibilitó catalizar procesos de protagonismo y organización juvenil en el territorio y, en un ida y vuelta desde lo micro a lo macro en la constitución de redes y movimientos. La transformación de la realidad solo es posible por procesos de conocimiento y aprendizajes significativos “construidos colectivamente”.

### **Protagonismo juvenil y educación popular**

Para re-significar lo que hasta ahora se ha entendido por ciudadanía es conveniente tomar como eje epistemológico a sujetos concretos y analizar las representaciones heredadas de ciudadanía. Desde esta perspectiva la ciudadanía es una manera de entender las relaciones sociales en igualdad, libertad y no sometimiento o dependencia, no en una jerarquía que discrimina y excluye, ya que se va siendo ciudadanos no solo dentro de coordenadas históricas complejas, sino en tejidos culturales variantes. Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas, pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad. En este sentido la exigibilidad es un insoslayable componente de todo derecho. No es una exterioridad, le es constitutiva.

La exigibilidad refiere a lo que es exigible y a quién hay que exigirselo. Lo central es que un derecho no se mendiga ni para su reconocimiento ni para su cumplimiento. Ello refiere directamente a una actitud de dignidad. Hay que conquistar su reconocimiento y conquistar su cumplimiento. La acción de exigir supone desarrollar conocimiento, información, capacidad de manejo de instrumentos de carácter legal y social, movilización, organización, etc.

La participación ha devenido en una muletilla en discursos, en la presentación de proyectos para su aprobación, de metodologías de trabajo, en procesos de aprendizaje, etc., lo que ha generado un cierto vaciamiento de su significación fuerte y su banalización afecta su fuerza innovadora. El desafío consiste en dotarla de una re-significación que recupere en el caso de las niñeces y adolescencias, su potencialidad transformadora de las relaciones intergeneracionales y su fuerza simbólica en la redefinición de la democracia. La participación infantil, como la participación en general, se inscribe, a nuestro entender, tanto en el paradigma conceptual del protagonismo como en las coordenadas de la exclusión y la pobreza, las mismas que componen el trasfondo de los escenarios en los que y desde los que los niños/niñas adolescentes y jóvenes de sectores populares están llamados a desarrollar su vocación protagónica. No hay realidad humana desde el mundo de las mayorías de nuestros pueblos que no tenga como marco de análisis, reflexión y práctica social esta trilogía de desigualdades, exclusión y pobreza. Precisamente porque los escenarios hoy son negadores y hasta negativos frente a lo que llamamos el derecho al protagonismo, se hace más necesaria como utopía y como discurso político, el plantear la participación protagónica de todos, incluidos los niños y niñas. No hay posibilidad de participación real y protagonismo sin adultos y NNAS en un nuevo vínculo y relación posibilitante que de-construya una historia de colonialismo y adulto-centrismo transformando la propia realidad. Sin transformación y sin toma de decisiones no hay participación posible.

Aspiramos a que la promoción del protagonismo integral constituya un nuevo horizonte conceptual y existencial generalizado, que a través de una personalidad protagónica vaya constituyendo un modo de vida de los pueblos, de las comunidades y de las personas individuales. La participación está estrechamente ligada a nuestros discursos sobre

democracia, ciudadanía y esto se da en el marco de la globalización, de las hegemonías emergentes, del poder en general.

Desde la promoción del protagonismo integral, bien podemos hablar de una participación protagónica para indicar que un criterio o parámetro central que oriente cualquier ejercicio de participación, ha de ser cómo exprese, desarrolle y profundice la experiencia colectiva y personal de ir siendo protagonistas en el ejercicio de ciudadanía a todos los niveles de la vida de la sociedad y de las personas.

Analizar las niñeces como fenómeno social, permite abordar la cuestión de su condición “ciudadana” antes que como un derecho personal, como una facultad de la que se goza en la medida en que se es parte de la especie humana (Alejandro Cussianovich). Ciudadanía no es reducible a participación, pero sin participación no se ejerce la condición ciudadana. Pero además no cualquier participación expresa ejercicio ciudadano, de allí que sea necesario averiguar por el tipo de participación de la que estamos hablando. La adolescencia, por su parte, es un momento crucial de la vida del ser humano y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento. Este proceso de desprendimiento atraviesa tres momentos: el primero es el nacimiento, el segundo es la dentición, lenguaje y bipedestación y el tercer momento aparece en la adolescencia. La inserción en el mundo social adulto es lo que va decidiendo su personalidad. Se plantea el problema de los valores éticos, intelectuales, afectivos, implica el nacimiento de nuevos ideales y la adquisición de la capacidad de lucha para conseguirlos.

La ciudadanía puede ser entendida como el “conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales. Desde esta perspectiva la ciudadanía se conforma por dos dimensiones: la titularidad, que implica la existencia legal de los derechos propios de los ciudadanos y la provisión, referida al acceso real a los beneficios –sean bienes y servicios materiales o simbólicos–. La ciudadanía juvenil se puede definir como el conjunto de prácticas jurídicas, sociales y culturales que está poniendo en evidencia la participación juvenil dentro de los procesos comunitarios, prácticas

jurídicas, sociales y culturales que en definitiva están dando cuenta de la participación del adolescente en el interior de la sociedad y por consecuencia en estrecha relación con las instituciones ya sean públicas, de la sociedad civil o religiosas.

La ciudadanía se construye asumiendo responsabilidades; no se construye unilateralmente, es decir solo reconociendo los derechos que le asisten y combinarlos con un progresivo, sucesivo y adecuado proceso de responsabilidades sociales dentro de la comunidad en la cual se inserta. Si bien hay distintas formas de efectuar un análisis valorativo de la exclusión social, hay dos aspectos que predominan sobre otros, como mencionamos anteriormente. El primer aspecto, incluye los adolescentes que están sin oportunidad de estudiar en cualquiera de las modalidades formales e informales, alternativas e institucionales, y el segundo aspecto incluye aquellos que se encuentran sin inserción laboral, o lo que aún es mucho más grave, con inserciones tan precarias que adquieren las formas más agresivas y violentas de despojos de Derechos Humanos. El escenario de la adolescencia en riesgo social se presenta complejo y representado por múltiples problemáticas ante lo cual es preciso aunar esfuerzos, coordinar acciones, generar nuevas oportunidades fundadas en políticas activas y que se inscriba preferentemente en los niveles de la prevención primaria. Este objetivo solo será posible alcanzarlo en la medida que la temática que nos ocupa se instale prioritariamente en las definiciones estratégicas en las políticas del Estado y especialmente en el ámbito municipal. Una ciudadanía que abarque los derechos civiles y que abarque los derechos sociales de los grupos más excluidos víctimas de la pobreza, la desigualdad, el desempleo, los recortes en la protección social y que son los mismos que ven vulnerados sus derechos en las otras dimensiones de la ciudadanía.

¿Qué acciones concretas entonces son las que proponemos y realizamos en distintos colectivos de NNAS en territorio, como educadores y educadoras promotores de procesos de protagonismo?

- Acompañamiento e inclusión de los NNAS y jóvenes en la planificación y evaluación de actividades de cada proyecto.
- Asambleas participativas con los NNAS y jóvenes.
- Trabajo conjunto con NNAS y jóvenes y educadores.

- Participación de los NNAS y jóvenes en jornadas de visibilización y exigibilidad de sus derechos.
- Talleres de formación con enfoque basado en derechos humanos.
- Jornadas comunitarias con actividades planificadas y llevadas adelante por los mismos NNAS y jóvenes.
- Acompañamiento pedagógico en la formación de redes de articulación entre los colectivos de jóvenes y educadores para generar mecanismos que posibiliten potenciar las acciones colectivas a nivel nacional y regional.

En el marco de un enfoque basado en derechos humanos y educación popular se torna imprescindible que las acciones se instituyan desde lo particular a lo general y viceversa, en una mirada holística y ecológica del desarrollo humano. Desde la transformación concreta de la vida cotidiana en un territorio concreto, al trabajo en y desde la comunidad, y la puesta en acción de exigibilidad de derechos en un trabajo articulado en redes con otras organizaciones de diversos lugares tanto a nivel nacional como regional.

A modo de testimoniar este trabajo presentaremos un resumen de lo realizado junto a otras organizaciones que trabajan el protagonismo de NNAS y Js. El desarrollo de un campamento regional en el año 2016 como parte de un proceso de trabajo conjunto y en red entre distintas organizaciones de niños, niñas, jóvenes y educadores populares de Argentina, Paraguay y Perú posibilitó el desarrollo de acciones coordinadas y sistemáticas con el objetivo general de fortalecer espacios de articulación y trabajo entre diferentes colectivos y organizaciones de América Latina, promoviendo y fortaleciendo una red de trabajo de NNAYJs y educadores/as.

Las actividades se desarrollaron en distintos niveles de ejecución a nivel local, nacional y regional; en un proceso de tiempo que tuvo un antes y un después al campamento regional, propiciando la construcción colectiva de nuevos modos de abordaje para la transformación de las violencias para incidir políticamente en ámbitos locales, nacionales y regionales.

La propuesta de construcción de un diagnóstico participativo en cada territorio que pusiera en escena el reconocimiento de las violencias que atraviesan a los NNAS y jóvenes y educadores populares fue realizado en Colonia Urquiza, Isidro Casanova y Chascomús, en Provincia de Buenos

Aires; en Puerto Piray, Provincia de Misiones; en Lima y otras localidades de Perú, y en Asunción y Ciudad del Este, en Paraguay. Este insumo fue fundamental para la planificación y el desarrollo de una propuesta pedagógica que se llevó adelante por medio de una metodología participativa y lúdica en el campamento regional, realizado durante tres días en la ciudad de Chascomús, en octubre de 2016. En el campamento participaron representantes de cada uno de los grupos de base, adolescentes y jóvenes y educadores populares. La propuesta pedagógica facilitó la construcción de un documento de denuncia y de propuesta superadora de las violencias que viven los NNAS y jóvenes que fue presentado al finalizar el Campamento en el Consejo Deliberante de la Ciudad de Chascomus y luego en cada uno de los países participantes. La continuidad de acciones articuladas fue una constante en cada colectivo participante y como esta instancia de encuentro e intercambio posibilitó ampliar el conocimiento y las fronteras de cada territorio en nuevas sinergias colectivas que impulsaron en lo local nuevas acciones en cada organización, y en lo nacional o regional el fortalecimiento de redes y acciones de incidencia y protagonismo juvenil.

El campamento como espacio de encuentro y de construcción colectiva de saberes, movilizó la constitución de nuevas formas organizacionales de los jóvenes de barriadas populares, en este caso específicamente hacemos una observación sobre la conformación de una nueva organización social: Casanova en Movimiento, colectivo de jóvenes y adultos educadores populares de los barrios de Puerta de Hierro, 17 de Marzo y San Petersburgo, Isidro Casanova, Municipio de La Matanza.

Parafraseando a Alejandro Cussianovich podemos afirmar que en el marco de la educación popular se genera entonces la posibilidad de construir un nuevo pensamiento estratégico sustentado en nuevos movimientos sociales por la dignidad, la vigencia de los derechos humanos, el ejercicio real del protagonismo de todos los sectores populares, un nuevo pensamiento que se enraíce y madure en las múltiples formas de cómo los sectores hoy excluidos y marginados organizan su esperanza y celebran su alegría. En esta construcción el protagonismo de NNAS y Jóvenes es fundamental, como así también la construcción de una nueva relación y contrato social entre adultos y NNAS y jóvenes.

### 13. Ambientes virtuales para el aprendizaje transversal en Matemática y otras ciencias

Maricel Alauzis

alauzis@gmail.com

Ministerio de Educación GCBA

En la actualidad, la mayoría de los estudiantes están alfabetizados digitalmente y conocen diferentes tecnologías, pero el uso de estas en la escuela se dirige mayoritariamente a la comunicación social y la búsqueda de información. El uso de tecnología en los contenidos por sí solos, no indica un mejor aprendizaje ni una mejor enseñanza. Por esta razón, la unión entre estas tres áreas, con un fondo contextual del ambiente, propone una pedagogía de forma eficazmente productiva. Actualmente las áreas de Matemática y Lengua son las materias con más expectativas en su cambio dentro de educación, si además les incluimos las TICs, constituyen un gran desafío para los países latinoamericanos y sus maestros. Sabemos hoy que los docentes recién están incorporando la tecnología en su vida personal, y a nivel profesional, por lo que el tiempo y la capacitación es importante, pues deben asimilar su aplicación en el contenido de sus propias materias como así también, relacionarlas en forma efectiva, como, por ejemplo, la aplicación de GeoGebra o Minecraft.

El uso de redes sociales acciona mentalmente a las personas, no solo a desarrollar su comunicación en forma intensiva, sino además, de imaginar o ver otros lugares y los ambientes de los miembros con quienes están conectados. Esta interacción entre los individuos y lugares en función al uso de herramientas tecnológicas no solo cambia culturas, sino relaciones sociales, actitudes en el aprendizaje y expectativas diferentes con respecto a su propio futuro. En este encuentro virtual de la narrativa, que concurren en experiencias virtuales, no por fuera de la realidad sino todo lo contrario, es un acercamiento de sentimientos, inclusive a grandes distancias reales, por lo que debemos valer este tipo de actividades en los estudiantes, para el trabajo en el aula, empleándolos como herramientas hacia un nuevo método de enseñanza-aprendizaje. El contar historias transforma lo aburrido y difícil en algo más entretenido, pues el

narrador y quien escucha se sienten protagonistas. En las culturas antiguas las narraciones eran la forma de transmisión de conocimiento, la historia de quiénes somos, de nuestros ancestros, lo místico y lo que vendrá.

El poder de una historia en toda cultura fue la forma de relatar sus enseñanzas para que no se olviden, estas narraciones producen intriga, queremos saber cómo sigue y cómo termina, pues en definitiva somos por naturaleza, seres orales. Usar la capacidad actual de los estudiantes de armar historias, involucrarse con los distintos ambientes globalizados, es uno de los elementos que hemos incorporado en nuestra didáctica en la enseñanza de las Ciencias Matemáticas y Física aplicada. Estos ambientes imaginarios son en donde se apoya nuestra dinámica de aula, de ambientes virtuales para el aprendizaje transversal (AVAT) de la Matemática y otras ciencias.

Utilizando la imaginación, los recursos tecnológicos, dinámicas de grupo, valorando sus habilidades múltiples, los estudiantes elaboran historias en forma colaborativa con un hilo conductor del cuento, que debe ser un problema matemático o físico-químico. Trabajan por niveles, incorporando en sus relatos idiomas, Ciencias Sociales, Arte, Ciencias Naturales, transmedia, entre otras asignaturas, narrando sus personajes, hechos y ciencia en un combo completo. La práctica de esta dinámica en el aula tiene un objetivo: a medida que incorporan los contenidos de las materias del año -en especial Matemática-, los estudiantes van eligiendo situaciones problemáticas que están dentro del contenido mínimo para pasar de año y desarrollan historias con personajes, lugares geográficos, situaciones históricas, con ingredientes de Biología, Cívica, Economía y Tecnología, utilizando todos los recursos disponibles de la escuela. Este trabajo es la presentación final del cierre de la materia; los equipos exponen luego sus ficciones en el formato elegido, a todo el resto del curso y a sus profesores. Recben por ello una nota evaluatoria, que consiste en diferentes ítems, como el conocimiento de las materias involucradas, expresión de las áreas, colaboración, habilidades y originalidad expuesta, emprendedurismo y diseño, entre otras establecidas al comienzo del año escolar.

Los logros obtenidos en este tipo de trabajos en equipo durante todo el año lectivo, es la capacidad de aprendizaje entre pares, lo que mejora la integración y la socialización.

Al desarrollar problemas matemáticos de forma individual, cada estudiante puede exponer todas sus capacidades (nota individual), en la presentación del relato del equipo, donde trabajan el cooperativismo y la colaboración (nota de equipo), por lo que dado el plazo que se le brinda a la actividad, se tiene tiempo de una mejora continua y producción activa del aprendizaje. En estas prácticas áulicas, el diálogo es un elemento importante entre los estudiantes y los educadores. El profesor es el dinamizador, animador de estos diálogos apreciativos para que la organización del grupo lleve a resultados positivos.

El docente es tutor de los aprendizajes y guía de las construcciones de los estudiantes. Facilita los recursos en la escuela y conduce los nuevos aprendizajes requeridos para la implementación de nuevos conocimientos. Los pasos básicos de la actividad son: seleccionar el ambiente virtual donde transcurrirán las historias, los contenidos mínimos de las materias involucradas, dar la mayor cantidad posibles de recursos posibles y diseñar nuevos espacios de trabajo, que alejen la producción de la tradicional estructura del aula conductista.

Hay que diseñar nuevas formas en el aula o en el colegio, para eliminar lo máximo posible la estructura de control, brindando una visión nueva de trabajo colaborativo, de producción y de aprendizaje. Esta zona de actividad debe ser un contexto lo más libre posible para lograr innovación y espacio para desarrollar las inteligencias múltiples. El tutor debe enseñar a rescatar lo valioso de cada integrante, superar lo que impide la apreciación entre sí y valorar los aportes para aumentar sus propios resultados. AVAT es una forma de trabajo en el aula para la práctica de las habilidades del siglo XXI, por ello es necesaria una transformación de los actores educativos, el docente, exgenerador de contenidos, pasa a ser un facilitador y mediador del aprendizaje.

Los estudiantes crean un ambiente de aprendizaje compartiendo información y producciones a través de redes sociales, transformándose en prosumidores. El uso de la tecnología colabora

con una retroalimentación educativa y proporciona al alumnado la posibilidad de volver a acceder, tantas veces como sea necesario, a los mejores contenidos.

Un ambiente virtual que funcionó muy bien en el trabajo de la Matemática es la ciudad, a la que llamamos Microcity: una ciudad inteligente, donde los estudiantes a través de sus personajes diseñan todo lo necesario para que sea una historia matemática.

La experiencia se realizó en escuela secundaria, en los primeros y últimos años, con especialización en Comunicación. Se basó en darle a cada equipo uno o dos problemas por integrante, estos debían incluir contenidos mínimo de la materia y no hallarse repetidos en otros integrantes, con el fin de llegar a completar todos los contenidos mínimos por cada equipo. Además, se le agrega un problema libre grupal que integra todos los personajes, con contenidos de la materia, de cualquier nivel, más todo lo que ellos quieran agregarle.

El proyecto posee puntos secuenciales de producción, que son pasos organizativos que reducen la pérdida de tiempo y esfuerzos.

1- Selección del AVAT, preguntas guías para la elaboración de problemas y presentación de los contenidos mínimos de las materias involucradas (Docentes).

2- Definición de objetivos por áreas y docentes a cargo, recursos, tiempos y requerimientos para la presentación final (Docentes).

3- Formación de equipos, funciona mejor que elijan ellos, grupos de cuatro o cinco integrantes con el fin de lograr diversidad de perfiles (Estudiantes).

4- Armar sus equipos y plan de trabajo/tiempos. Crear los personajes, dividir contenidos mínimos, inventar las historias, los problemas y su resolución. Crear el problema de equipo, narrar su historia, pensar y elegir los recursos para la exposición y producir su presentación final (Estudiantes).

En esta etapa se usa Internet para la investigación, el análisis de la información seleccionada y búsqueda de resultados.

El pensamiento matemático los estructura mentalmente para elaborar hipótesis, desarrollar teorías o información y lograr conclusiones.

Deben organizarse y diagramar estratégicamente sus producciones individuales y conseguir unificar el resultado grupal en consenso. En esta etapa los estudiantes aplican lo aprendido a la realización de los problemas, que dé respuesta a la cuestión planteada y dar rienda suelta a su creatividad.

5- Exposición final del trabajo individual y del equipo. Se les proporciona fecha cierta de presentación, pues cuentan con sus compañeros y docentes como espectadores de dicha muestra (docentes/estudiantes).

6- Los profesores evalúan lo trabajado durante el año, la presentación final en sus áreas correspondientes, el trabajo en equipo como así también su originalidad y diseño. (Docentes)

7- Respuesta colectiva a la pregunta inicial propuesta por los expositores. Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, es importante reflexionar con los estudiantes sobre la experiencia e invitarlos a buscar entre todos, una respuesta colectiva al tema inicial propuesto por cada equipo, ya que de esta forma se anima al aprendizaje crítico (Docentes/estudiantes).

8- Evaluación y auto evaluación. Por último, se realiza la evaluación del trabajo de los alumnos mediante la rúbrica que se les ha proporcionado con anterioridad, y se les pide que se autoevalúen. Les ayuda a desarrollar su espíritu de autocrítica y reflexionar sobre sus aciertos y sus fallos (primer paso para sus propios Ple). (Docentes/estudiantes).

## Conclusión y logros

En esta etapa final, el *feedback* de los alumnos sobre estas prácticas se refirió sobre todo a que, por fin encontraban la Matemática divertida, o que ahora sabían para qué sirve la Matemática.

Hemos realizado encuestas al terminar las presentaciones. En dos años consecutivos sobre una población total de 120 alumnos, al 96% de los alumnos les ha parecido divertido y han manifestado que han aprendido dónde está la Matemática.

Comentarios como “Por fin me divierto estudiando Matemáticas” o “Ahora entendí la Física”, o percibir como docente que algunos estudiantes le pierden el miedo a pensar en Matemáticas.

También se escuchan frases sobre los costos de productos, que surge cuando tienen que buscar precios y analizarlos y se sorprenden de lo caras que son las cosas, ya que en general no hacen las compras diarias o de infraestructura.

Empiezan a pensar sobre sus finanzas personales, sobre el medio ambiente, de su relación con los otros, y sobre todo, que a veces un problema matemático puede tener más de una solución posible.

Este tipo de experiencias abre el pensamiento crítico y al enseñar a otros, es un aprendizaje activo, que no se lo olvidan fácilmente. Encuentran alegría y un sentimiento de amistad con las ciencias exactas, comprendiendo un poco más por qué existen.

También analizamos al 2,8% que no les gustó, su respuesta fue que en general hubieran preferido un examen normal, es decir, prueba escrita y no este tipo de evaluación.

Lo extraño y llamativo de esta respuesta es que proviene de estudiantes de alta calificación en Matemáticas, en contra de todo lo esperado como docente. Un solo alumno no sabe y no contesta.

En este tipo de trabajo aparecen los problemas de integración social y cooperativismo, momento importante para el colegio y para los padres el de ayudar a los niños.

Los estudiantes muestran felicidad pues la dinámica es flexible logrando que, a pesar de sus miedos, se animen al conocimiento profundo de estas ciencias. Es una construcción individual que se expande a través de una interacción social en forma de colaboración y cooperativismo.

Los años subsiguientes al trabajo, los alumnos no se olvidan de esta experiencia y siguen aplicando estos procedimientos en su vida cotidiana. Por ejemplo, me han comentado que, al entrar a una hamburguesería, calculan las opciones posibles de combos, como algo divertido, que nunca se les hubiera ocurrido pensar.

En esta labor docente/estudiante, se integran materias que hacen que la Matemática y la Física tenga un lugar real, no se les da una mayor preponderancia sobre las otras ciencias, pues es una historia transversal que aplican la estructura de la lengua materna, otros idiomas y facilita el trabajo por niveles. En las presentaciones se arma un conocimiento colectivo muy productivo y revelador, del mismo

modo que van desarrollando seguridad en sí mismos. Amplían sus destrezas en lo social, no memorizan las resoluciones, sino que las comprueban en una modelización real, porque explican la resolución algebraica y su proceso lógico deductivo. A nivel psicológico, el estudiante desarrolla su personalidad al trabajar en equipo, se involucra en la tarea relacionándose con mucha más soltura y libertad en el aprendizaje. Potencia su propio futuro, enfatizando la importancia de estimular la creatividad, las habilidades múltiples y el juicio crítico. Este proceso de aprendizaje centrado en el alumno, integra las experiencias vividas que configuran sus aprendizajes en la educación formal, y las nuevas experiencias facilitadas por las TIC. El uso de la conectividad en este trabajo es fundamental, para el intercambio de la información; ellos utilizan herramientas de software, visitan canales de video, wikis, blogs, páginas webs, presentaciones visuales, utilizan mecanismos de síntesis, organización, estructuración y análisis de la información.

Es importante destacar que establecimos un criterio de evaluación un poco diferente al tradicional, para este tipo de muestra, especialmente sobre la base de lo esperado en contenidos mínimos y máximos, para cada alumno según sus capacidades, pues no es lo mismo un 9 para un genio de matemáticas que un 6 para un genio en canto, ambos aprobaron, pero este tipo de actividades facilita la calificación en otras habilidades, las cuales también se ponderan. Esta práctica asimismo apunta a indagar sobre la capacidad del estudiante de autoevaluarse, tratar de recapitarse sobre las vicisitudes ocurridas en el transcurso de la actividad propuesta, ya que el error es parte del trabajo, y se resuelve durante el proceso de la tarea. Aparenta ser un juego pero no lo es, en el fondo se aspira a colocar la Matemática y la Física en un lugar que también le corresponde, la vida cotidiana.

Solo queda que los y las docentes se animen, pues como dijo Einstein: “Si esperamos algo diferente, no hagamos siempre lo mismo”.

## 14. Ensayando otras formas de evaluar en la educación secundaria de jóvenes y adultos: una experiencia en la provincia de Córdoba

Alicia Acin, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de

Educación de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

acinalicia@gmail.com

Claudia Ardini, Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos Ministerio de

Educación de Córdoba - Facultad de Ciencias de la Comunicación. UNC. - UNVM

claudiaardini@gmail.com

### Resumen

Este trabajo recupera la experiencia Mejora en las Prácticas de Evaluación en la modalidad EDJA llevada a cabo por la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJyA) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. En él se sintetiza parte del proceso desarrollado en los últimos cuatro años en los Centros de Nivel Medio de Adultos (CENMAs)<sup>96</sup> en relación con la propuesta mencionada.

La experiencia se propone cambiar la perspectiva de evaluación, evitando el sesgo de exclusión que con frecuencia adquiere, y considerarla una práctica inclusiva con el propósito de no exponer a los y las estudiantes a nuevas situaciones cercanas al fracaso.

En ese sentido, se entiende la evaluación como una práctica que involucra a estudiantes y docentes en la valoración de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Respecto al aprendizaje, se interesa en los resultados alcanzados así como en los contextos y las condiciones en las que se lleva a cabo, y tiene en cuenta los diferentes ritmos y posibilidades de cada estudiante.

---

<sup>96</sup> Esta es la denominación en la provincia, que incluye a los ex CENS de origen nacional y otros creados en la jurisdicción.

La ponencia reconstruye los antecedentes y las condiciones en que surge la experiencia, su evolución, dificultades y logros, y el seguimiento realizado por el Equipo Técnico. Esto permitió realizar una evaluación integral del proceso al finalizar la primera cohorte de estudiantes que iniciaron sus estudios con esta propuesta de evaluación.

## **Introducción**

En esta ponencia se presentan las características y los principales resultados de la Mejora en las Prácticas de Evaluación (EMPE) en la modalidad EDJA de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJyA). Esta experiencia se desarrolla en los CENMA<sup>97</sup> presenciales y es corolario, en parte, de otras transformaciones pedagógicas y normativas que lleva adelante la DGEJA en la búsqueda de especificidad. Asimismo, procura contribuir a la inclusión, permanencia y egreso del nivel medio, en el marco del derecho a una educación con calidad.

El Equipo Técnico de la DGEJyA efectúa capacitación y seguimiento a los docentes, directores e inspectores involucrados en la misma a fin de apoyarlos en su implementación, así como para evaluar la puesta en marcha, identificar dificultades, proponer reajustes y documentar el proceso. A tal fin se elaboraron documentos de orientación, se registraron las instancias de capacitación, se realizaron jornadas al final de cada año con la participación de inspectores, directores, docentes y estudiantes, se aplicaron cuestionarios a estudiantes y encuestas a docentes, y se elaboraron informes. Esa es la materia prima en la que se basa esta comunicación.

La ponencia recupera los antecedentes, el desarrollo de la experiencia y las producciones realizadas desde sus inicios hasta el presente, que coincide con la evaluación integral del proceso al finalizar la primera cohorte de estudiantes que cursaron con esta propuesta.

## **Los primeros momentos de la experiencia: fundamentos y pautas para la implementación**

---

<sup>97</sup> En algunos casos se desarrollan en los CENMA base, en otros en anexos o extensiones áulicas de aquéllos y en otros en ambos.

Las transformaciones mencionadas de la DGEJA (currículo para la educación secundaria<sup>98</sup> y Régimen Académico<sup>99</sup>) surgieron ante la necesidad de atender las particularidades de los estudiantes, así como de revisar y actualizar los contenidos y las prácticas de enseñanza. Por iniciativa de la Dirección y en consonancia con lo prescripto por la LEN 26206 (refrendado por la Ley Provincial de Educación 98/70) y las orientaciones de la Resol 118/10. Sin embargo, la evaluación permanecía inalterada y no había sido objeto de consideración.

En 2015 las autoridades del Ministerio y de la DGEJyA acordaron iniciar una experiencia en CENMAs seleccionados de la provincia (uno por zona de inspección) a fin de ensayar otras formas de evaluar. En la base de esta iniciativa estuvo el alto nivel de desgranamiento de estudiantes, especialmente en el ciclo básico (no resuelto a pesar de los cambios mencionados), bajo el supuesto de que la evaluación es un núcleo duro de las prácticas institucionalizadas de enseñanza, que suele adquirir un sesgo de exclusión.

Se convocó entonces a cambiar la perspectiva de evaluación, entendida como una práctica que valora tanto los resultados alcanzados como los contextos y las condiciones (incluida la enseñanza) en las que los aprendizajes se llevan a cabo, con énfasis en los procesos de aprendizaje y en los diferentes ritmos y posibilidades de los estudiantes. Y, fundamentalmente, como una práctica inclusiva a fin de no exponer a los estudiantes a nuevas experiencias frustrantes de las que el sistema educativo es responsable.

Cada CENMA contó con la libertad para probar otras formas de evaluar, con eje en las siguientes premisas:

- tomar el año lectivo para realizar un proceso integral de evaluación que incida favorablemente en los procesos de aprendizaje y en las trayectorias educativas de los estudiantes;
- no promediar las calificaciones ya que todos los contenidos desarrollados deben ser aprendidos.

---

<sup>98</sup> Propuesta curricular del ciclo básico de nivel secundario presencial de Jóvenes y Adultos (Resolución n.º 84/11) y Estructuras y Propuestas Curriculares para el Ciclo Orientado de la Educación de Jóvenes y Adultos (Resolución n.º 148/13).

<sup>99</sup> Según Resolución conjunta DGEJA y DIPE n.º 001/15.

Debido a que en la mayoría de los CENMAs se decidió evaluar por portafolio, se solicitó definir qué incluiría el portafolio en cada espacio curricular<sup>100</sup> y las capacidades a desarrollar, prever propuestas de evaluación areal según las actividades planificadas por los docentes que forman parte del área<sup>101</sup>, precisar los instrumentos de evaluación, según los momentos y propósitos así como los criterios de evaluación, realizar el seguimiento de las producciones de los estudiantes, efectuar devoluciones o retroalimentaciones y considerar las producciones integralmente al final del año para evaluar el proceso y definir la calificación.

### Los referentes conceptuales

Un documento clave consultado fue la Resolución CFE n.º 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, que plantea la evaluación como un componente más del proceso educativo y una responsabilidad institucional, por lo cual reclama acuerdos de los docentes y requiere diversos instrumentos y situaciones.

Sobre esa base, se tomaron aportes de Camilloni (1998), Litwin (1998) y Feldman (2010) respecto a la función de regulación de la enseñanza y el aprendizaje que cumple la evaluación y lo que posibilita. A los docentes les permite valorar el rendimiento de los estudiantes, sus progresos y dificultades, considerando los puntos de partida y en un contexto determinado; a la vez que identificar fallas en las formas de enseñar y en los procedimientos utilizados a fin de revisar la planificación y reestructurar las propuestas de enseñanza y de evaluación. En tanto a los estudiantes les posibilita conocer su progreso respecto a las expectativas del sistema de formación y reorientar sus esfuerzos, conocer sus dificultades y revisar sus estrategias de aprendizaje.

Asimismo, se recuperó de Litwin (1998) y Anijovich y González (2011) la importancia de hacer más transparente el proceso evaluativo.

---

<sup>100</sup> Los espacios curriculares están compuestos por disciplinas y talleres, varios de ellos agrupados en Áreas.

<sup>101</sup> El Régimen Académico establece al menos una evaluación areal en cada cuatrimestre.

Por un lado, comunicando a los estudiantes los propósitos y los criterios utilizados, de modo que comprendan el sentido de la evaluación y sepan cómo organizarse, transformando esa instancia en un acto de aprendizaje. Y, por el otro, efectuando retroalimentaciones periódicas a los estudiantes, a fin de orientarlos en lo que aún no han comprendido.

Fueron relevantes las ideas de Celman (1998) sobre cómo mejorar la evaluación y de Feldman (2010) los tipos de evaluación y la necesidad de diversificar los instrumentos. Celman sostiene que la mejora de la evaluación comienza cuando el docente se interroga qué, por qué y cómo enseña determinados contenidos y no otros, si es la mejor manera para que los alumnos aprendan y qué hace él para contribuir a un aprendizaje significativo. Feldman desarrolla la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y contrasta la variedad de actividades que los docentes suelen proponer a los estudiantes para promover aprendizajes con la uniformidad de los instrumentos de evaluación utilizados.

En función de las primeras decisiones que se tomaron en cada CENMA, se incorporaron aportes relativos a la evaluación por portafolio (Sigal, 2007) y, durante el proceso, sobre la retroalimentación y las rúbricas

### **Los primeros resultados**

En 2016 se llevó adelante un proceso de capacitación con encuentros en los diferentes CENMAs implicados en la experiencia, y una jornada de trabajo al finalizar el año, como ya se dijo. Se realizó, además, un cuestionario a estudiantes consultándoles acerca de su percepción sobre distintos aspectos relacionados con la Experiencia de Mejora de la Evaluación.

En la capacitación se trabajó con evaluaciones disciplinares o areales desarrolladas por los docentes. Las consignas apuntaron a describir los conocimientos y capacidades que pretendían evaluar, el momento del desarrollo del espacio curricular en que fueron realizadas, los instrumentos, los criterios que tuvieron en cuenta y la forma en que comunicaron los resultados a los estudiantes. La información sistematizada se sintetiza a continuación.

Con relación a los conocimientos y capacidades que se promueven, los docentes mencionaron los específicos de los espacios curriculares a

su cargo y capacidades generales, entre ellas, transferencia de lo aprendido a otras situaciones, participación en actividades institucionales y en el aula, actitudes para el trabajo grupal, capacidad de relacionar e integrar conocimientos, análisis crítico, reflexión sobre las actividades planteadas y su relación con la vida cotidiana; así mismo, expresión y producción de textos como capacidades transversales. Se destacaron conocimientos y capacidades relativos a identificar derechos, analizar conceptos y sus cambios a través del tiempo, modificar hábitos de estudio e incorporar otros valores como el cuidado del medio ambiente.

Respecto a los instrumentos, los más utilizados son: trabajos prácticos individuales o grupales, orales o escritos, a libro abierto en el aula, en el domicilio o una parte en el aula y otra a completar; también trabajos realizados en etapas con una presentación final.

En cuanto a los criterios de evaluación, los docentes mencionaron entre los más frecuentes: comprensión de conceptos, uso de vocabulario específico y transferencia de los contenidos a las situaciones analizadas; otros referidos a capacidades cognitivas (argumentativa, de síntesis, para identificar distintos puntos de vista), transversales (como autonomía de trabajo e interpretación de consignas) y asociados a actitudes, entre ellos, presentación en tiempo y forma, prolijidad en las producciones, trabajo áulico y extra áulico si las actividades no se completan en la clase, respeto a la diversidad, aportes personales y colectivos si la evaluación es grupal. Precisarón, además, criterios relacionados con los contenidos de cada espacio curricular o con el instrumento utilizado.

En términos generales, se apreció coherencia entre los conocimientos y las capacidades que se evalúan, los instrumentos utilizados y los criterios que se consideran. Aunque también fue común la falta de jerarquización de los criterios, sobredimensionando los relacionados con actitudes y subvalorando otros vinculados a apropiación de contenidos y desarrollo de capacidades.

En cuanto a la retroalimentación, mencionaron que se realiza de forma individual o grupal, oral o escrita, combinando ambas y en ocasiones utilizando el pizarrón. En primer lugar se enfatizan las virtudes y aciertos del trabajo, y se observa lo que es necesario modificar, orientando a los estudiantes en lo que no han logrado. Se

señalan errores o situaciones comunes que revelan escasa comprensión de las consignas, lectura y estudio insuficiente, comprensiones limitadas o superficiales de algunos temas, y se realizan sugerencias.

A partir de la información recogida en los cuestionarios y en las jornadas de ese mismo año, se apreció que esta forma de evaluar movilizó a los distintos actores institucionales en diferentes sentidos. Por un lado, promovió en todos, una reflexión en torno a formas naturalizadas de evaluar y calificar, que por estar instituidas aparecen como las únicas posibles. Por otro, indujo a la revisión de las prácticas de docentes y de estudiantes, en relación con la evaluación y con otros aspectos concernientes a enseñar y aprender.

Los estudiantes que valoran positivamente este cambio expresaron que no se sienten presionados ya que saben que tienen otras oportunidades en caso de no alcanzar los resultados esperados; también mencionaron que, al rehacer los trabajos, incrementan sus posibilidades de aprender y comprender, junto a mayor atención y esfuerzo de su parte. Además de la devolución de los resultados, los estudiantes refirieron a un cambio en la forma enseñar de los docentes, en alusión a que les explican de otro modo para favorecer la comprensión y tienen en cuenta sus ritmos de aprendizaje.

Otros estudiantes, en cambio, manifestaron incertidumbre por no conocer la nota o reclamaron la calificación numérica, que se asigna al finalizar el año. Esto condujo a repensar la forma de calificar y cómo mejorar la retroalimentación que se efectúa durante el desarrollo de su proceso.<sup>102</sup> A la vez, quienes obtienen mejores resultados expresaron su temor acerca de que la experiencia se transforme en mero facilismo para quienes presentan mayores dificultades o menor dedicación al estudio.

La información relevada proporcionó indicios de aspectos sobre los que había que poner atención. Por ejemplo, ante la dificultad manifestada por algunos estudiantes para comprender esta forma de evaluar, se sugirió enfatizar la claridad y coherencia de los criterios para aportar a una mayor comprensión de sus propósitos. Asimismo, se sugirió consensuar estrategias para problematizar las diferentes y aún

---

<sup>102</sup> Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Hacia una mejora en las prácticas de evaluación en la Modalidad de educación de Jóvenes y Adultos. Informe de seguimiento de la experiencia. Noviembre de 2016

opuestas visiones de los estudiantes sobre esta forma de evaluar y sus implicancias, a la vez que trabajar con ellos en torno a los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses y posibilidades.

### **Mayor apropiación de directores, docentes y estudiantes de la propuesta**

Durante 2017 la experiencia se fue consolidando, particularmente en los CENMAs que comenzaron en 2015. Esto se advirtió a partir de una encuesta realizada a los docentes y directivos implicados en la misma. Como síntesis de la información relevada, se destacan algunos aspectos centrales que permiten inferir el avance en el proceso iniciado con la implementación de la propuesta.

De acuerdo a lo expresado por los directores y docentes, esta forma de evaluar posibilita que los estudiantes perciban la confianza en sus capacidades para aprender, para comprender y producir contenidos, a la vez que se sienten más acompañados y guiados en el aprendizaje.

En relación con su propia práctica, la mayoría de los docentes planteó que el desarrollo de la experiencia supuso nuevas lecturas y más trabajo, incorporar otras formas de enseñanza adaptadas a los estudiantes, efectuar un seguimiento más personalizado de los mismos apreciando los resultados y trabajar en conjunto con sus compañeros.

No obstante, otros docentes no compartían del todo esa valoración de la experiencia, argumentando que no evita mayormente el desgranamiento, no mejora el rendimiento general, no se perciben cambios significativos y es resistida por algunos estudiantes.

Respecto a la relación entre esta forma de evaluar y el desgranamiento de los estudiantes, que constituyó un supuesto en el punto de partida, la información cuantitativa correspondiente a 19 CENMAs, muestra que en 6 centros la retención ha sido mayor en todos los cursos, en 5 CENMAs la retención ha sido mayor en algunos cursos y menor en otros, y en 4 CENMA la retención ha sido menor. Es decir, que la EPME ha tenido una incidencia dispar en cuanto a disminuir el desgranamiento, aunque los alumnos promocionan sin llevarse materias y cuando rinden coloquios están en mejores condiciones para aprobarlos.

## **Balance de la primera cohorte y nuevas incorporaciones**

El año en curso fue de balance y renovado diálogo con inspectores, directores y docentes. Como parte del seguimiento permanente, se realizaron Jornadas de Capacitación y Actualización con los profesores y el personal directivo de los 30 CENMAs que la están llevando a cabo, a fin de fortalecer la propuesta y favorecer su asimilación en quienes la iniciaron este año. Fue notable el clima de entusiasmo, búsqueda y compromiso, tanto de los que ya participaban como del numeroso grupo que se incorporó en 2018, correspondientes a 11 centros.

A través de los encuentros, se apreció una consolidación de la experiencia en la mayoría de los CENMAs y un grado de satisfacción considerable con los resultados obtenidos. Esto había sido expresado por un conjunto de docentes en el informe elaborado al finalizar 2017, aunque ahora comparten esta apreciación, docentes que inicialmente se mostraron dubitativos o en franco desacuerdo.

### **Valoración general de la experiencia. Noviembre de 2017**

En tal sentido, los docentes expresaron que esta forma de evaluar -anual, con énfasis en el proceso y sin promediar las calificaciones- permitió avanzar en importantes consensos institucionales relacionados, principalmente, con aspectos relativos a la evaluación y con otras facetas de la labor docente.

En sus relatos, los participantes ratificaron que el desarrollo de la experiencia, ha implicado aprendizajes para los profesores, los estudiantes y la institución en general. Entre otros, se ha desplazado la evaluación con énfasis en resultados hacia la evaluación durante el proceso y, como consecuencia de ello, se fortalecieron los aprendizajes. Asimismo, se advirtió mayor preocupación en los docentes por valorar la apropiación de contenidos y el desarrollo de capacidades. Y se tiene más en cuenta al sujeto de aprendizaje en cuanto a sus necesidades, ritmos y posibilidades.

Por otra parte, profesores y directivos coincidieron en señalar que esta iniciativa, más allá de la instancia de evaluación, ha incidido en la revisión de las prácticas institucionales y docentes, en el trabajo disciplinar, areal e interareal y ha impulsado modificaciones en la

dinámica y las lógicas de trabajo más convencionales. Esto se advierte, por ejemplo, en la profundización del trabajo en equipo, motivado en la necesidad de aunar criterios sobre la evaluación, y resultado a la vez de la capacitación sostenida en torno al desarrollo curricular y del Plan Nacional de Formación Permanente, que impacta en el nivel institucional.

Asimismo, de sus relatos se infiere anclaje contextual y territorial en la selección y el desarrollo curricular en la mayoría de los CENMAs, a la vez que más atención a la heterogeneidad en las aulas. En los centros que se lleva adelante con más facilidad esta forma de evaluar, los docentes realizan mayor trabajo colectivo, articulación areal e interinstitucional, desarrollando así un fuerte sentido de comunidad. Y en los CENMAs que desarrollaban sus actividades con una mirada enfocada en el currículo, les ha posibilitado completar y enriquecer la lógica con la que están trabajando.<sup>103</sup>

Los docentes reafirmaron los cambios relativos a los aprendizajes de los estudiantes, al logro de un mayor compromiso y responsabilidad por el estudio y al desarrollo de capacidades que hacen a una integralidad del proceso. Aunque señalaron la necesidad de favorecer en mayor medida el grado de autonomía en los estudiantes.

En síntesis, los docentes que mejor han podido trabajar, articular con otros espacios curriculares y con un marco institucional de apoyo, señalaron que, aún cuando en algunos casos haya costado apropiarse del sentido de esta forma de evaluar, hoy ya no podrían trabajar de otro modo o volver al sistema de evaluación anterior.

### **Algunas consideraciones finales**

Nos interesa reflexionar acerca de las condiciones en que surgió esta experiencia y la forma en que se llevó a cabo. La EMPE se diseñó en un momento y en un contexto en el que confluyeron situaciones diversas que posibilitaron comenzar con la experiencia y llegar, al cabo de cuatro años, a cierta consolidación de la misma.

Al nuevo diseño curricular y la capacitación continua para su implementación, el régimen académico de la modalidad, y el carácter

---

<sup>103</sup> Revista Área Digital n.º 3, septiembre de 2018. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

institucional de la formación impartida en el PNFP, se sumaron cuestionamientos procedentes del exterior y al interior del mismo sistema educativo relativos a prácticas institucionales y áulicas que tuvieron sentido en otros momentos históricos, pero que hoy resultan anacrónicas. Ello ha provocado debates, reflexiones y búsqueda de alternativas para pensar los procesos educativos y nuevas estrategias de enseñanza en las instituciones educativas, a veces de manera fragmentaria y otras en forma grupal.

Asimismo, cabe señalar el seguimiento y evaluación permanente efectuado, aspecto poco frecuente cuando se proponen innovaciones en la educación general y en la educación de jóvenes y adultos en particular.

Con relación a los cuestionamientos externos al sistema educativo, es importante reconocer la influencia del contexto, particularmente la incidencia del avance tecnológico que alcanzó en la última década una envergadura inusitada. La tecnología es cada vez menos percibida como un instrumento y más reconocida en su potencialidad performativa. Hoy como siempre, pero con el signo de este tiempo, la tecnología condiciona a los sujetos y su manera de percibir y aprehender el mundo. Define nuevas formas de acceso al conocimiento que configura nuevos procesos cognitivos. Esto es más que relevante para pensar en las nuevas subjetividades y las representaciones sobre qué es conocer y aprender.

En efecto, el conocimiento ya no está en un solo lugar: hoy, está disponible en múltiples plataformas a las que los estudiantes tienen acceso. En función de ello, escuela y docentes se ven obligados a volver la mirada sobre sus prácticas y a reconfigurar su función para generar las condiciones de procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados a los nuevos escenarios. Reconfiguración que significa un corrimiento de los marcos instituidos para explorar, conjuntamente con los estudiantes, los caminos por donde discurre el conocimiento y sus formas de acceso hoy. Necesaria, además, para realizar una selección adecuada de conocimientos, que tenga sentido, de la masa de información que rebasa la red, invitando a construir saberes colectiva y solidariamente con los estudiantes.

Para finalizar, cabe preguntarse sobre las condiciones necesarias para que experiencias como esta puedan extenderse satisfactoriamente a la

totalidad de los CENMAs. En este caso, se contó desde un comienzo con la voluntad política del Ministerio de Educación y la DGEJyA de llevarla adelante y de los diferentes actores. Inspectores, directores y docentes expresaron disposición y compromiso para aceptar un desafío cuyos resultados en un comienzo eran inciertos, pero que resultó una experiencia más que satisfactoria de mejora pedagógica e institucional.

### **Bibliografía consultada**

Anijovich, A. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.

Camilloni, A. (1998). “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”, en Camilloni et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. (Pp. 133-176).

Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en Alicia Camilloni et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As.: Paidós (pp. 35-66).

Feldman, D. (2010). “Aportes para el desarrollo curricular”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Litwin, E. (1998). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza”, en Alicia Camilloni et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. (Pp. 11-34)

Sigal, C. (2007). “El portafolio, instrumento de evaluación para promover la Reflexión”. (pp. 303-304), en *Experiencias y propuestas en la Construcción del Estilo Pedagógico en Diseño y Comunicación*. Año 7, Vol. VII. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n.º 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

## 15. Aprendizaje centrado en el estudiante y proyecto de vida de los adolescentes

Rotondo, Ariel Alberto

ISPI N.º 9073 “José Manuel Estrada” - Santa Teresa, Santa Fe

(Argentina)

arielrotondo@ise9073.com.ar

### Resumen

Este trabajo tiene por finalidad relatar una experiencia que se viene desarrollando desde la segunda mitad del año 2015 en la escuela de enseñanza media José Manuel Estrada de la ciudad de Santa Teresa, Provincia de Santa Fe. Esta institución cuenta con un plantel docente promedio de 25 agentes y una matrícula de entre 160 y 170 estudiantes distribuidos en cinco cursos de una división por curso. Se trata de la única oferta del nivel en la localidad con la orientación “Economía y Administración”.

En momentos en que se habla de modificar nuestras escuelas y la tradicional “gramática” que las caracteriza, queremos demostrar que es posible realizar transformaciones con los recursos con que se cuentan, cambiar las culturas pedagógicas utilizando herramientas y estrategias que nos permitan acercarnos a un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante, valiéndonos de rutinas de pensamiento, trabajo en proyectos, resolución de problemas, análisis de casos y evaluación por competencias. Proponemos también un modelo basado en la transparencia administrativa y pedagógica y en un liderazgo distribuido como otros dos pilares necesarios para encarar estas transformaciones y acompañar a nuestros jóvenes en el desarrollo de sus habilidades, en la búsqueda de su vocación y en la construcción de un proyecto de vida que les permita convertirse en agentes de cambio.

### Desarrollo

¿Qué observamos?

Si tuviéramos que mencionar cuál fue el punto de partida, qué nos impulsó a desarrollar esta experiencia de cambio educativo, podemos

mencionar el siguiente diagnóstico: nuestros estudiantes tenían altos índices de repitencia, abandono, sobreedad, significativo número de espacios curriculares no aprobados al final de cada período de clases y al final de la carrera, fracaso en la continuidad de los estudios superiores y escaso acompañamiento a la vocación. También nos preocupaba la disparidad de criterios en la evaluación y calificación, la participación de las familias, la comunicación deficiente y las dificultades en la organización administrativa, como la pérdida de tiempo, la información redundante y el uso excesivo de papel.

En este sentido, desde el año 2010 a 2015, nos centramos en investigar y analizar diferentes modelos educativos a lo largo del mundo y diferentes estrategias metodológicas que nos permitieron elaborar un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante teniendo en cuenta dos premisas principales: debíamos hacerlo con los recursos con los que contábamos y debíamos hacerlo en completo acuerdo con las normativas nacionales, provinciales y jurisdiccionales, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo.

Para ello, tomamos como referencia el sistema educativo finlandés y, especialmente, al “Proyecto Horitzó 2020” de Jesuïtes Educació de Barcelona, con quienes establecimos contacto para intercambiar experiencias en el inicio de nuestro proceso de transformación educativa. Por otra parte, apostamos a diferentes miradas educativas que estábamos convencidos se convertirían en el marco teórico referencial de nuestro modelo: las inteligencias múltiples, de Howard Gardner, las escuelas democráticas de Michael Apple, la escuela que aprende de Miguel Ángel Santos Guerra, el individuo y la sociedad, de Lev Vigotsky y la pedagogía crítica, de Paulo Freyre.

De esta manera, llegamos a la construcción de un proyecto educativo sustentado sobre tres pilares:

- 1) Aprendizaje centrado en el estudiante
- 2) Transparencia
- 3) Liderazgo

Aprendizaje centrado en el estudiante:

Estábamos convencidos que debíamos elaborar estrategias que nos permitieran ir más allá de “otra forma” de aprender contenidos

curriculares, debíamos articular diferentes herramientas para acompañar a nuestros estudiantes en el descubrimiento y el desarrollo de su vocación y en la construcción de un proyecto de vida que les permita convertirse en agentes de cambio.

Es así que se estableció una nueva estructura horaria dividida en espacios para el desarrollo de actividades basadas en el currículo (a los que llamamos proyectos) y espacios para el desarrollo de la vocación (a los que llamamos talleres).

Para el tratamiento de los contenidos curriculares, se implementó un modelo al que denominamos BIN (Básico-Importante-Necesario). Cada docente estableció qué contenidos se consideraban básicos de acuerdo a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios; qué contenidos consideraban importantes de acuerdo al contexto de nuestra comunidad y qué contenidos consideraban necesarios (teniendo en cuenta que lo necesario no es necesario para todos) de acuerdo a los requerimientos vocacionales de los estudiantes y a la oferta que se podía brindar a partir de la disciplina.

Por otra parte, se estableció un esquema de trabajo en equipo basado en el Aprendizaje Colaborativo, con asignación de roles y grupos homogéneos (por curso) en el caso de los proyectos; y un esquema más individual, con alto desarrollo de la autonomía y en un ámbito de grupos heterogéneos para los talleres, con participantes de todos los cursos.

En este contexto, el docente se convierte en un facilitador de los aprendizajes con un papel proactivo en el desarrollo de estrategias didácticas (especialmente con el uso de Rutinas de Pensamiento), el fomento y la regulación del trabajo en equipo, la orientación de los aprendizajes y en facilitar los espacios y los tiempos para el trabajo colaborativo y la evaluación.

Finalmente, se propuso un sistema de evaluación por competencias como proceso continuo y permanente en lo individual y en lo colectivo; teniendo en cuenta las inteligencias múltiples, el uso de las herramientas para hacer visible el pensamiento (rutinas) y utilizando el error como una parte fundamental del proceso de aprendizaje. En este sistema, se establecieron tres niveles de logro y un nivel de no logro donde se pone en juego, precisamente, la riqueza del proceso de

aprendizaje que se hace con el otro, en una escuela donde todos enseñan y todos aprenden, donde se considera al aprendizaje como un proceso entre pares (en el sentido de sujetos de aprendizaje).

### **Transparencia pedagógica y administrativa**

Este segundo pilar se cimienta fuertemente en la premisa de derribar absolutamente todas las barreras. Es trabajar en una escuela abierta en todo sentido desde lo edilicio a lo curricular y a lo administrativo, con una fuerte apertura a la comunidad.

Se digitalizó la totalidad de las gestiones administrativas, organizativas y pedagógicas, permitiendo ahorro de papel físico y reducción de tiempos. Esto permitió el acompañamiento y la evaluación permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo en equipo y el vínculo con la comunidad, permitiendo a las familias y al resto de la comunidad el acceso a la información en tiempo real, respetando la privacidad y fomentando la identidad institucional y las responsabilidades compartidas.

### **Liderazgo centrado en la participación y el aprendizaje**

Por último, el tercer pilar se sustenta en el despliegue de un estilo de gestión abierto, que habilita y centrado en el aprendizaje organizacional. Para ello, se promueven tiempos y espacios para la participación y reflexión compartida por parte de todos los actores. De esta manera, alumnos y docentes se sienten los protagonistas de un proyecto del cual son parte, que le es propio y donde observan que su contribución importa y tiene impacto.

Esto permitió, no solo el involucramiento con la propuesta, sino que también, contribuyó a identificar dificultades con la mirada puesta en la mejora. Se creó un círculo virtuoso que impulsó el aprendizaje de nuestra escuela y el fortalecimiento de su proyecto educativo.

¿Cómo implementamos esta experiencia?

Este proceso de transformación requirió de un gran esfuerzo de capacitación en ejercicio, reflexión sobre la práctica y mejora continua, entiendo el error como una fecunda fuente de aprendizaje. Estábamos

transformando la cultura de una escuela en marcha, con sus modos de hacer, sus usos y costumbres.

La capacitación se centró fundamentalmente en lo que se refiere al trabajo en proyectos y retos, resolución de problemas, método de análisis de casos, evaluación por competencias, uso de rutinas de pensamiento y estrategias de trabajo colaborativo. Esto significó el desarrollo de un proceso, que todavía hoy continua, de “reculturalización” del plantel docente, formados en formatos más tradicionales y también de las familias, educadas en el marco de dichos formados.

En este sentido, se tuvo que trabajar fuertemente en el pasaje de una cultura individualista dentro del aula, que se trasladaba a los estudiantes a través del desempeño en evaluaciones y calificaciones; a una cultura colaborativa, donde se aprende con el otro.

Ese proceso de pasaje de lo individual a lo colectivo, de pensar en lo mío a pensar en lo nuestro, tuvo resultados positivos en mayor medida y más rápido dentro del ámbito institucional. Sin embargo, todavía produce algunos resentimientos en las familias y en algunos sectores más conservadores de la comunidad.

¿Qué resultados observamos?

La aplicación de todas estas estrategias de forma conjunta, con los ajustes necesarios a lo largo del tiempo, permitieron que desde 2015 comiencen a reaccionar favorablemente los indicadores que nos preocupaban. Además, se obtuvieron mejoras en otros aspectos como en el interés, la argumentación y la autoestima de los estudiantes. También se ha producido un reemplazo de las fotocopias por el uso de libros y medios digitales.

Más allá de estos resultados satisfactorios que se extienden de igual manera en el desempeño de nuestros estudiantes una vez finalizada la carrera, estamos convencidos que se necesita un tiempo considerable para cambiar la cultura pedagógica en la que fuimos formados, por una cultura pedagógica donde cada uno es responsable de su propio aprendizaje con el otro, especialmente en el sentido de reemplazar una información de contenidos a una educación en valores.

Estamos convencidos que nuestro modelo no debe servir de ejemplo para otros, sino que simplemente se constituya en un punto de referencia para encarar procesos de transformación a partir de la propia realidad.

## 16. Poniendo la voz

Daniel Guzman

daniel.mariano.guzman@gmail.com

Natalia Sturm

natalia.sturm@gmail.com

INTEC (GCABA)

### Resumen

Basándonos en las características propias de la población de las primarias de jóvenes y adultos con la que trabajamos, y partiendo desde allí, es que en el año 2017, continuando en 2018, elaboramos un proyecto en las 17 escuelas del Sector IV, denominado *Poniendo la voz*. El mismo fue pensado como práctica liberadora y de empoderamiento, donde a través de la voz de los estudiantes y sus posibilidades de expresión se habilitó la circulación de la palabra tanto dentro como fuera del espacio áulico. Esto implicó un recorrido por diferentes lenguajes: la palabra escrita y oral y el lenguaje multimedia y audiovisual. Estas prácticas que luego confluyen en distintas producciones son parte de un proceso que intenta garantizar el derecho a la expresión de los estudiantes que habitan nuestras escuelas pero también de su derecho a la educación digital.

Además creemos que la percepción, el nombramiento del mundo y la expresión de sentimientos a través de la voz, el cuerpo, y otras formas de expresión no tan convencionales o académicas, auspician como un punto de inflexión y nos permite posicionarnos en la educación como una práctica de resistencia y muchas de las veces liberadora. Pensando además de manera reflexiva y crítica en cómo las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) pueden potenciar esas secuencias.

Los temas trabajados son variados, pasando por efemérides, lecturas colectivas de poesías propias o ajenas, hasta radioteatros. Este puente es trazado principalmente por las y los docentes de ciclo que son quienes más conocimiento del grupo tienen. A su vez, se ubica a los

estudiantes como sujetos productores de contenidos a través de la escucha, reflexión, elaboración y edición de las grabaciones realizadas.

Palabras clave: Jóvenes – Adultos – Proceso - Derecho a la alfabetización digital - Docentes - Asesores pedagógicos digitales - Trabajo colaborativo - Inclusión - Democratización del conocimiento – Creatividad – Empoderamiento - Circulación de la voz - Cuerpo - TIC

**Para comenzar...**

*“Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación”.*

Freire, 1970: p. 23.

A lo largo de esta ponencia nos proponemos por un lado, dar a conocer el Proyecto del Sector IV de primarias de jóvenes y adultos llamado Poniendo la voz. Pero también, el hecho de sistematizar esta experiencia que tiene lugar desde hace casi dos años ya, nos invita a reflexionar sobre la misma y re-pensarla para trazar nuevas directrices a seguir. A su vez, nos interpela como docentes y actores políticos de la educación el visibilizar a esta población tan rica en experiencias y recorridos.

Para ello el trabajo se organizará de la siguiente manera: en una primera instancia describiremos a estos jóvenes y adultos contextualizándolos dentro de las primarias de jóvenes y adultos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; desde un posicionamiento específico que es el de nuestro rol como asesores pedagógicos digitales; luego describiremos los orígenes del proyecto para compartir allí algunas experiencias que tuvieron lugar dentro del mismo. Finalmente, pensaremos los desafíos que se nos presentan para repensar líneas de acción futuras donde compartiremos algunas preguntas que se asoman como potenciales motores, pasando por un proceso de reflexión crítica sobre el proceso vivenciado desde sus orígenes hasta la actualidad.

## Jóvenes y adultos de las escuelas primarias de jóvenes y adultos del sector IV

El proyecto “Poniendo la Voz” es una experiencia de trabajo en las 17 escuelas primarias de jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires del Sector IV, que incluye los barrios de Flores, Mataderos, Villa Real, Lugano, Liniers, Parque Chacabuco, Monte Castro, Villa Luro, Floresta, Santa Rita y Soldati. Las escuelas funcionan en horario vespertino, en un rango de tres horas en la actualidad entre las 18 y las 21:30. La población es rica y variada, mayormente compuesta por inmigrantes de países limítrofes y migrantes de las provincias; en esas aulas conviven desde adultos que nunca fueron a la escuela junto a quienes no pudieron terminarla, hasta jóvenes que fueron excluidos del sistema escolar más recientemente. Desde los 14 años hasta los 80 o más, nuestros estudiantes habitan esas escuelas, junto a docentes de ciclo en tres niveles y Asesores Pedagógicos digitales (AP), los cuales formamos parte del Plan Sarmiento.<sup>104</sup>

### Poniendo la voz

*Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres (y mujeres) realizan en el mundo, con el mundo y con los otros.*

Freire, 1970: p. 72.

### Los inicios

Desde nuestro rol como asesores pedagógicos digitales (AP) tenemos una experiencia intermitente por un lado, por la frecuencia de visitas a las escuelas en las que trabajamos (aunque podemos

---

<sup>104</sup>Este plan surge como una iniciativa en 2010 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que impuso el lema “1 a 1” de disminución de la brecha digital con la incorporación de netbooks en las escuelas primarias. Con el pasar de los años los objetivos fueron variando, especialmente en las primarias de jóvenes y adultos, donde desde el año 2017 entró en vigencia la “Fase 2” y los estudiantes no reciben más netbooks, sino que trabajan con las existentes “de backup” que hay en las instituciones. Vale aclarar que previo a este cambio de directriz, la entrega en Adultos nunca llegó a ser regular ni total. Incluso el mantenimiento de los equipos entregados y de backup también fue bastante irregular e implicaría un capítulo aparte en esta publicación.

organizarnos según proyectos y necesidades puntuales, solemos visitar las escuelas semanal o quincenalmente); pero a la vez no por ello superficial. Si bien los docentes de ciclo actúan como termómetro del clima áulico y tienen un conocimiento mayor sobre los educandos, nuestra presencia en las instituciones permite muchas veces crear dinámicas y vínculos fuertes que habilitan cierta profundidad. Desde allí, desde esa intermitencia con intensidad, es que detectamos como necesario el armado de un proyecto a nivel distrital que nucleara a toda la comunidad educativa, pero no de cualquier manera, sino a través de la voz de los estudiantes. Poner la voz es una manera de poner el cuerpo y de pensar líneas de expresión genuinas de y desde los educandos, donde puedan expresar con sus palabras, o en la búsqueda de ellas, sus preocupaciones, intereses e inquietudes.

Con estas certezas un tanto difusas aún, fue que en febrero de 2017 presentamos como AP la propuesta a la Supervisión IV de educación primaria de jóvenes y adultos (a diferencia de los otros sectores donde desde el rol de AP se suele acompañar los proyectos escolares o distritales, aquí se invirtió la dinámica). El vínculo y la confianza desde la Supervisión habilitó a que apoyen y motoricen desde la vía jerárquica este proyecto en las 17 escuelas. En otras palabras, la consigna de producción a través de la oralidad fue originada desde los AP y acompañada por los supervisores (y luego directores y docentes) que se entusiasmaron con el proyecto y lo impulsaron como Proyecto Sectorial. Claro que dentro de cada institución el mismo fue “masticado” de distinta manera, habiendo docentes que eligieron usarlo como recurso y otros que no.

## **El proyecto**

Nos propusimos generar producciones con un mismo eje para todo el sector, que hasta ese momento no se venía haciendo, utilizando la voz como vehículo de identidad, con potencialidad expresiva, creativa y emancipadora. La elección del recurso de la voz a su vez surge como respuesta a una dificultad de trabajar con videos por los ya deteriorados equipos “de backup” (tienen por lo menos tres años) y por las implicancias actuales en el uso de derecho de imagen por parte del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Además el

recurso audio es más fácil de trabajar que el video, aunque también se han realizado en este marco experiencias audiovisuales<sup>105</sup>.

Una vez definido el soporte se definieron los objetivos:

- Empoderar a los estudiantes con recursos y herramientas digitales para la comunicación;
- Promover en ellos una actitud protagonista y de autonomía;
- Trazar puentes entre el “adentro” y el “fuera” de la escuela;
- Promover instancias de colaboración entre escuelas del mismo sector con diferentes realidades pero a la vez con puntos de contacto;
- Provocar a los docentes con actividades motivadoras y novedosas e intentar que se apropien de esas herramientas por fuera de nuestra presencia.

En rasgos generales podemos nombrar algunas de las actividades que se realizaron en el marco del proyecto Poniendo la voz desde sus inicios hasta la actualidad: grabación de microprogramas de radio sobre la base de temáticas generales (muchas veces motivados por representar las efemérides y los actos escolares) o específicas (cine-debate, por ejemplo); elaboración de diferentes actividades en soporte digital: mapas conceptuales, presentaciones de diapositivas o virtuales, revistas, murales y libros digitales donde la voz de los estudiantes apareció de alguna manera. En paralelo se van publicando muchos de estos trabajos en el sitio web del Sector IV y en las redes sociales de las escuelas.

En el 2017 se realizó una muestra a fin de año organizada por los supervisores, algunos directivos y los AP, la cual tuvo lugar en dos escuelas anfitrionas en dos días distintos. A cada una asistió la mitad del sector IV y la propuesta consistió en compartir una producción por escuela. El clima de ambos encuentros fue muy rico y creemos que gran parte de ello se debió a que los mismos estudiantes se posicionaron como receptores de otras producciones, pero a la vez se reconocieron como productores de las propias. A su vez, pudieron compartir entre jóvenes y adultos de varias escuelas experiencias, tiempo y espacio. Lo mismo corre para los docentes, colegas que

---

<sup>105</sup> Vale aclarar que la conexión a internet también fue siempre muy intermitente, cuando no nula y eso también fue un factor decisivo al tener que pensar en un proyecto que no dependa exclusivamente de conectividad para su realización.

muchas veces se van cruzando en diferentes escuelas por suplencias y que se vuelven a reencontrar. La propuesta de compartir es también la de incentivar la creatividad y mostrar formas novedosas de resolver las experiencias.

En el presente año, además de la muestra de cierre que se repetirá, nos propusimos por un lado hacer mayor hincapié en la palabra escrita, como antesala de la oral, y por el otro, armar una actividad que sea de producción colectiva entre las diecisiete escuelas. La misma consiste en realizar un “Cadáver exquisito”<sup>106</sup> donde lo que va pasando de escuela a escuela son fragmentos de una historia que va creciendo en formato audio. Esta producción está en proceso de construcción aún, donde ya han pensado, consensuado y grabado un fragmento de la historia final ocho escuelas. La misma será escuchada por todas las comunidades educativas en los encuentros de noviembre.

### Las experiencias

A continuación compartiremos algunas experiencias realizadas en 2017:

#### a) ¿De dónde vengo y dónde estamos?

Este proyecto tuvo lugar en la escuela 3 DE 18 en multiciclo. Allí el objetivo propuesto con las docentes fue trabajar la biografía personal de cada estudiante. Partiendo de los distintos recorridos, orígenes y experiencias vividas pensamos la escuela que habitan como lugar en común donde confluye toda esta rica diversidad. Para ello, por un lado, utilizamos la técnica Stop Motion<sup>107</sup> sobre una maqueta realizada por una de las docentes que auspiciaba de aula y frente de la escuela sumado a muñequitos con las caras de los estudiantes impresas y pegadas sobre los mismos. Luego, los estudiantes grabaron y editaron, con Audacity, su propia biografía. Finalmente se editó el video colectivamente. Aquí está en enlace a la producción final: <https://www.youtube.com/watch?v=g6f2GxalPNw&t=291s>

---

106

Ampliaremos la misma en el siguiente apartado.

107 La cual a partir de fotos detalladas de objetos que van cambiando de lugar se recrea, editor de video por medio y disminuyendo la duración de las fotografías, la sensación de animación de estos ya que parece que tienen movimiento por sí mismos.

Esta experiencia fue compartida en un encuentro entre escuelas del Sector en el marco de la semana del adulto, y los protagonistas del mismo pudieron vivenciar el hecho de compartirlo orgullosamente con otros estudiantes. Se notaba la emoción en sus caras pero también la conmoción del público allí presente.

### **b) Articulación con Escuelas Lectoras**

Escuelas Lectoras es un programa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que trabaja en todas las escuelas y todos los niveles. A principios de 2017 nos solicitaron algunos talleres para incorporar las TIC en sus dinámicas. Se propuso, al taller de poesía que normalmente se da en dos jornadas (lectura y producción) se le agregó la posibilidad de plasmarlo en el mismo momento donde se producía, cada poesía en un Padlet, mural colaborativo que se iba proyectando y compartiendo en vivo. La experiencia de por sí fue rica, previo a ser plasmada en Padlet, pero el potencial obtenido así fue que se pueda distribuir por fuera de la comunidad educativa. A la vez, al registrar la lectura de sus propias producciones actuó como firma y aportó a la identidad de ese poema-lista. Si bien esta actividad se realizó en varias escuelas compartiremos la que tuvo lugar en la escuela 22 D.E. 18. Esta experiencia fue una producción de los tres ciclos. (<https://www.youtube.com/watch?v=atuHGDz6uL8>)

Tal vez lo más significativo hacia afuera de la escuela es la profundidad que tienen los textos producidos y la sencillez que se logra transmitir; y hacia dentro, la sorpresa de escucharse “en Internet” (como forma de validación), al mismo tiempo que demostraron respeto mientras se escuchaban atentamente.

### **c) Cine-debate: en análisis de “Mía”**

En la Escuela 22 DE 13 no hay computadoras de backup, solo quedó una y es insuficiente para cualquier dinámica que se pueda planificar. Es por esto que se eligió hacer una serie de proyecciones con su posterior análisis. En 2017 se trabajó sobre la línea de género (*Erin Brokovich*, *Billy Elliot* y *Mia*). Las reflexiones colectivas se plasmaron en escritos individuales que luego se grabaron y compilaron junto a fragmentos de la película. El análisis de una película sobre una chica trans, con deseos de ser madre de una niña cuya madre biológica

no quiso, movilizó a todos los estudiantes y se tradujo en una producción sincera, profunda y de mucho respeto. Aquí compartimos el trabajo realizado: <https://www.youtube.com/watch?v=&feature=youtu.be>

#### d) Cadáver exquisito

Este proyecto fue lanzado este año con el fin de que actuara como lazo entre todas las escuelas del Sector y que vincule la escritura, la imaginación, la oralidad y el soporte tecnológico, a través de la grabación de audios: un cadáver exquisito virtual y sonoro. ¿En qué consiste? Cada escuela elabora y graba una frase que se relacione con la recibida de la escuela anterior, a la vez la nueva producción será compartida con la próxima escuela a la manera del cadáver exquisito del surrealismo<sup>108</sup>. Como resultado obtendremos una producción colaborativa, es decir una nueva creación colectiva. Hemos realizado un sorteo del orden de escritura y grabación, aunque por cuestiones de organización de tiempos y actividades se ha alternado el orden con el fin de lograr finalizar el mismo. Esto implicó en principio jugar en el plano presencial al cadáver exquisito escribiendo oraciones de una historia con lápiz y papel. Vale aclarar que los resultados de esas escrituras colectivas son en sí mismas valiosas piezas de escritura. Este juego presencial permite a los estudiantes comprender la lógica de circulación del cadáver exquisito sonoro y virtual. Hasta el momento más de la mitad de las escuelas ya han participado de la actividad, es decir, la actividad está en proceso de elaboración. A fin de año, en la muestra que se organiza del proyecto se oirá el resultado final de esta escritura colectiva intrasectorial, lo cual provoca ansias en quienes ya han participado por saber cómo quedó. Aquí el link provisorio:

<https://soundcloud.com/danielintec/cadaver-exquisito/s-Tp9Ar>

#### Reflexiones, dudas y búsquedas pendientes

*“La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente”* (Freire, 1970: p. 41).

---

<sup>108</sup> <http://www.frasesypensamientos.com.ar/historia/cadaver-exquisito.html>

El lenguaje sonoro permitió a los estudiantes comunicarse utilizando ellos mismos diferentes herramientas de expresión a la vez que fueron incorporando competencias de comunicación y generando equipos de trabajo. Al tener que contar y explicar con sus propias palabras se da un proceso de detenerse a reflexionar sobre lo que quieren comunicar, en algunos casos la reflexión viene antes y en otro durante la realización. También se hace foco sobre la posibilidad y potencialidad de los equipos a su alcance: un celular y una *netbook* de 2014 funcionan como herramientas de comunicación igual de potentes cuando el mensaje es genuino.

Como Asesores Pedagógicos Digitales formamos parte del equipo docente y es también nuestra tarea la de estar atentos al clima general del aula y lo que a cada uno de los estudiantes le sucede al momento de atravesar la instancia expresiva. No somos ajenos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si enseñamos a comunicar, es decir a hablar y a ser escuchados, es nuestra tarea la de proponer un ambiente donde el diálogo y la comunicación sean propicias. Es aquí que nos surgen los primeros interrogantes, ya que en muchos casos la urgencia de concretar una producción para poder dar paso a otro ítem de la planificación hace que perdamos de vista la importancia del valor de la palabra. La educación formal, “bancaria” según el enfoque de Freire, evita en muchos casos la posibilidad de que estos encuentros sean meras anécdotas o que puedan ser elementos que favorezcan a la liberación a través de la educación. Sobre todo cuando las pésimas condiciones de infraestructura se hacen presentes para obstaculizar.

Este proyecto ambiciona con poder, a través de la circulación de la palabra de los estudiantes y su posterior difusión y escucha, actuar como una herramienta más de empoderamiento de estos educandos. Creemos que por medio del mismo se trabaja el eje identidad en dos sentidos, por un lado partiendo de ir en búsqueda de esas particularidades con la que vienen cada integrante de la comunidad educativa, recuperarla, compartirla y valorarla; pero también pensamos que en paralelo se da un proceso de construcción identitaria colectiva, encontrando allí puntos en común, de encuentro, en medio de tal diversidad.

Por otro lado, creemos que este proyecto apunta a poder sistematizar la oralidad. Si bien en algunas experiencias (las menos) se ha apelado a registrar opiniones espontáneas, en la mayoría de las producciones, previo a grabar la palabra oral, se ha trabajado sobre la palabra escrita o incluso en los primeros ciclos de alfabetización en un trabajo más fino de repetición y comprensión de lo dicho. Y más allá de la escritura previa, creemos que esto habilita a la revalorización de la palabra oral, incluso pensando en la transmisión oral más ancestral, pero acompañada de ciertas pautas de entonación, lectura y relectura.

Finalmente, *Poniendo la voz*, tiene como fin traspasar los muros de la escuela y allí la socialización de las experiencias en el sitio del Sector IV, o subidas a algún enlace en Internet o bien compartidas a fin de año en la muestra del proyecto lo habilita. En este sentido las TIC actúan como facilitadoras para ello y en algunos casos incluso como potenciadoras de las experiencias, sin olvidar que entendemos el uso de las TIC como una forma de trabajar para reducir la brecha digital y garantizar el acceso a la alfabetización digital.

Nos quedan otros interrogantes a modo de conclusión. A nivel sectorial ¿qué hubiera pasado con el proyecto si la Supervisión no lo traccionaba? ¿Las escuelas hubieran dado el espacio para trabajar con “la voz” de los estudiantes por el solo hecho que lo propongamos como AP? A nivel docente, estableciendo que varias escuelas demostraron falta de interés en trabajar con este soporte, ¿qué hubiera sucedido si todas las escuelas demostraban el mismo entusiasmo por trabajar con la oralidad atravesada por las nuevas tecnologías? Si bien varios docentes dinamizaron el proyecto por fuera de nuestra presencia, ¿qué habría sucedido si más docentes hubieran trabajado de forma autónoma o por lo menos interesados en el proyecto? ¿Y si hubiéramos contado con equipos suficientes para trabajar, como el lema lo indicaba, “Una computadora por alumno”? ¿Y si hubiéramos tenido conectividad para trabajar online?

Además pensamos y reflexionamos sobre la práctica docente en sí misma. Trabajar con la voz de los protagonistas, ¿es en sí misma una práctica emancipadora? ¿Alcanza con enunciar que sea emancipadora para que simplemente lo sea? Por último, pensamos sobre la necesidad de volver sobre nuestros estudiantes para ver qué les sucedió a ellos y

ellas con este proceso, a modo de proceso de meta-reflexión ¿Cómo se sienten luego de haber escuchado que otros y otras los escucharon? ¿Qué se siente sentirse escuchado, aplaudido, emocionado?

Estas preguntas acompañan nuestra labor cotidiana y lejos de ignorarlas intentamos que no actúen como limitaciones para asegurarles a los estudiantes su derecho a la alfabetización digital.

## **Bibliografía**

*Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.*

## Índice

Prólogo.....	5
Introducción.....	9

### 1. Políticas educativas para la educación de jóvenes y adultos (EDJA)

1. <i>Educación de adultos en la provincia de Buenos Aires: un enfoque histórico político-gremial.....</i>	21
2. <i>Goles versus adicciones: por un futuro mejor.....</i>	28
3. <i>Políticas inclusivas y nuevas institucionalidades: la oferta de examen libre en la escuela primaria de jóvenes y adultos.....</i>	44
4. <i>La articulación con el mundo del trabajo: desafíos para la implementación de un espacio curricular en la EDJA.....</i>	55
5. <i>Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. .</i>	66
6. <i>Los sujetos de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos: una mirada desde la política educativa de tres provincias argentinas entre 2004 y 2015.....</i>	79
7. <i>Hacia una educación de calidad en la modalidad EDJA: Diseño Curricular Modular.....</i>	89
8. <i>Reflexiones sobre los cambios introducidos por la ley 26.695: contextos de encierro.....</i>	97
9. <i>Heterogeneidad constitutiva de la matrícula escolar: problematización de la enseñanza.....</i>	109
10. <i>La educación de jóvenes y adultos en Córdoba: 1998-2017. .</i>	119
11. <i>El Plan Nacional de Alfabetización del gobierno del Dr. Raúl Alfonsín (1984-1989) y el derecho a la cultura.....</i>	132
12. <i>El barrio va a la universidad: trabajando con sectores vulnerables.</i>	144

## 2. Abordajes de la diversidad en la EDJA

1. *Experiencias, formación y territorios en el Plan de Finalización de Estudios Secundarios “Plan Fines 2” desde un abordaje (auto) biográfico y narrativo.....*157
2. *Mujeres en la educación de jóvenes y adultos: narrativas de una experiencia.....*167
3. *Una reflexión acerca de la diversidad cultural en la EDJA desde el Modelo de Intervinculación Paradigmática.....*179

## 3. Formación de educadores para la EDJA

1. *Formación de tutores virtuales desde el paradigma afectivo e inclusivo: el caso del plan “Vuelvo a Estudiar Virtual” de Santa Fe.....*185
2. *Formación y prácticas docentes desde el contexto universitario, orientadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la zona sur del conurbano bonaerense.....*195
3. *Algunas reflexiones sobre la política de formación de educadores de la EDJA desde la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires.....*206
4. *Fortalecimiento de los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas: un proyecto en marcha que articula investigación, docencia y extensión.....*217
5. *Formación en educación popular: cursos para alfabetizadores en la casa de la cultura “Compadres del Horizonte”.....*230
6. *Aportes del curso “Diplomatura a la formación docente continua desde la propuesta de educación permanente de jóvenes y adultos”.....*245
7. *Educación de jóvenes y adultos y formación docente: un campo de prácticas y desafíos.....*253
8. *La formación de los educadores de nivel secundario de adultos: un debate pendiente.....*262
9. *Formación docente en escuela primaria para adultos: ¿quién dijo que todo está perdido?.....*273
10. *El valor de la experiencia en los procesos de formación de educadores/las de jóvenes y adultol/as.....*282

#### 4. Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación

1. <i>Integración y diversidad en el marco del nuevo diseño curricular de EPJA: reflexiones y experiencias.....</i>	291
2. <i>Puntos de encuentros y desencuentros en las decisiones curriculares: el caso de una escuela primaria para personas jóvenes y adultas de la provincia del Chaco.....</i>	301
3. <i>O inventamos o erramos.....</i>	313
4. <i>Prácticas pedagógicas en la educación primaria para personas jóvenes y adultas: el tiempo como coordinada.....</i>	324
5. <i>Propuesta de coordinadas para la enseñanza de Lengua en EDJA...334</i>	
6. <i>Una experiencia de educación inclusiva en el marco de la universidad pública.....</i>	342
7. <i>Leer, comprender y comunicar entre jóvenes y adultos: hacia la participación cultural en la ciudad de Villa Allende.....</i>	354
8. <i>La escuela como un lugar especial: el trabajo grupal y la construcción del conocimiento.....</i>	364
9. <i>Horizontes compartidos: equipo de trabajo institucional para el acompañamiento de los estudiantes ingresantes a un CENS.....</i>	375
10. <i>TIC y la enseñanza-aprendizaje en CENS: oportunidades, tensiones y desafíos ante la integración de los ejes pedagógico-disciplinar-tecnológico en el diseño de clases.....</i>	385
11. <i>Los centros educativos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires: un enfoque curricular.....</i>	394
12. <i>Protagonismo juvenil y educación popular.....</i>	408
13. <i>Ambientes virtuales para el aprendizaje transversal en Matemática y otras ciencias.....</i>	414
14. <i>Ensayando otras formas de evaluar en la educación secundaria de adultos: una experiencia en la provincia de Córdoba.....</i>	421
15. <i>Aprendizaje centrado en el estudiante y proyecto de vida de los adolescentes.....</i>	433
16. <i>Poniendo la voz.....</i>	438





Organização  
de Estados  
Ibero-americanos

Para a Educação,  
a Ciência  
e a Cultura



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura



Organizaçã  
de Estados  
Ibero-americanos



Para a Educaçã  
a Ciênci  
e a Cultura

Organizaci  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educaci  
la Cienci  
y la Cultura

ISBN 978-987-8313-18-4

