




Red Interinstitucional Cátedra
**PABLO
LATAPÍ**

IV Encuentro Latinoamericano:

Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recorridos y Desafíos



OEI



UM
UNIVERSIDAD DE MORÓN



Q Universidad
Nacional
de Quilmes

U
UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL NORDESTE

UN Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHÉ

Universidad Nacional
de General Sarmiento 

 **Universidad Nacional
de San Martín**

 **UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**
PÚBLICA Y FEDERAL



IV Encuentro Latinoamericano:

Escenarios Sociales
de la Educación de
Jóvenes y Adultos en
América Latina.
Recorridos y Desafíos

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IV Encuentro Latinoamericano : Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos
en América Latina : recorridos y desafíos / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3753-74-9

1. Educación de Adultos. 2. Alfabetización. I. Título.
CDD 374.008

Coordinador de la Cátedra Latapí: Francisco Piñón

Comité Académico de la Cátedra Latapí:

- Ana Donini (Universidad Nacional de San Martín)
- Cayetano De Lella (Universidad Nacional de General Sarmiento)
- Elvira a Estevez (Universidad de Morón)
- Florencia Finnegan (Universidad Pedagógica Nacional)
- Gladys Blazich (Universidad Nacional del Nordeste)
- María Cristina Catano (Universidad Nacional de Quilmes)
- María del Carmen Lorenzatti (Universidad Nacional de Córdoba)
- María Elena Zambella (Universidad Nacional Arturo Jauretche)
- María Eugenia Cabrera (Universidad Nacional de Luján)
- Mónica Eva Pini (Universidad Nacional de San Martín)
- Ricardo Garbe (Universidad Nacional de Luján)

Diseñador Gráfico: Gabriel Martín Gil

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

www.oei.org.ar

© 2021, cada obra tiene el copyright de su respectivo autor.

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.

ÍNDICE

PRÓLOGOS	9
Francisco Piñón	10
Luis Scasso	11
CONFERENCIAS	
Contexto y Estrategia de la Educación de Personas Jóvenes y Adultos en América Latina	14
Política pública y construcción curricular en la EPJA. Reflexiones a partir de la experiencia.....	21
EJES TEMÁTICOS	
EJE TEMÁTICO 1	
1. Políticas educativas para la educación de jóvenes y adultos (EDJA) 24	
RESÚMENES	25
DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO	41
EJE TEMÁTICO 2	
2. Sujetos y Contextos de la EDJA: Abordajes de la Diversidad.....	45
RESÚMENES	46
DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO	57
EJE TEMÁTICO 3	
3: Formación de educadores para la EDJA	60
RESÚMENES	61
DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO	65
EJE TEMÁTICO 4	
4. Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.....	68
RESÚMENES	69
DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO	88
DECLARACIÓN DE LA RED INTERINSTITUCIONAL LA CÁTEDRA LATAPÍ	91

TRABAJOS COMPLETOS

EJE TEMÁTICO 1

Políticas educativas para la educación de jóvenes y adultos (EDJA)....	93
1. Políticas recientes en nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: nuevos desafíos para la práctica docente. <i>Bargas, Noelia; Cabrera, Maria Eugenia</i>	94
2. Vínculos educación-trabajo en programas sociales. Una mirada desde el diseño e implementación del Plan FinEs 2 en las cooperativas bajo programas. <i>María Eugenia Míguez</i>	107
3. Entre expectativas y realidades. Finalización del secundario en el marco de Plan FinEs en una localidad del interior del Chaco. <i>Gayoso, Gabriel Juan Francisco; Ramírez, Ileana</i>	121
4. Estudio de los procesos de implementación de políticas educativas para la EPJA en la provincia de Corrientes. <i>Flores, Miriam Liset; Blazich, Gladys; Delgado, Patricia</i>	130
5. Políticas Públicas, Género y EPJA: el programa Ellas Hacen, su implementación y sentidos. <i>Pellegrini, Ludmila y Blazich, Gladys</i>	141
6. La educación secundaria de jóvenes y adultos: un abordaje desde las políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. <i>Altamirano, Gisela; Homar, Amalia; Ulrich, Ma. del Carmen; Francisconi, Alfonsina; Bordón, Ma. Eugenia</i>	151
7. El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual Santafesino: una experiencia innovadora de inclusión socioeducativa para EDJA con formato semipresencial. <i>Gerlero, Carina; Copertari, Susana; Lallita, Lorena; Coffré, Virginia</i>	163
8. El plan Fines II: un análisis de su recorrido histórico con algunos debates pendientes. <i>Bargas, Noelia</i>	175
9. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires: proyecciones probables luego del egreso <i>Müller, María Sara</i>	187
10. El concepto de “Bildung” en la relación educación y trabajo. Aportes teóricos para la formación de personas jóvenes y adultas. <i>Rodríguez Sanabia, Eduardo</i>	197

11. Políticas de Articulación de la EDJA y el mundo del trabajo para promotores de salud. Programa CEBAS del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.
García, Karina.205
12. Política educativa para la Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de Formosa. Una mirada sistémica.
Arzamendia, Federico; Núñez, Marta.224
13. Propuesta de nuevo diseño curricular para la EPJA: contribuciones al necesario debate. **Ricardo Garbe;**
García, Carina.237

EJE TEMÁTICO 2

- Sujetos y contextos de la EDJA: abordajes de la diversidad.....253
1. Análisis de las trayectorias socioeducativas de estudiantes jóvenes y adultos. Las configuraciones familiares, la interrupción escolar y sus decisiones educativas. **Sánchez García, Nadir.**254
2. Los jóvenes y las juventudes como ejes de problematización. Una propuesta pedagógica. **Racovschik, Gustavo.**264
3. Transformaciones político-subjetivas en contextos de privación de libertad. Una experiencia de formación de alfabetizadores en el marco de la Educación Popular. **Inés Areco; Rodríguez, Takeda; Wilson Patricia.**274
4. Tendencia a la infantilización en la enseñanza primaria de Educación de Jóvenes y Adultos. **Álvarez, Marta Susana.**284
5. Formación docente inicial de maestros de jóvenes y adultos. En búsqueda de la especificidad. **Beinotti, Gloria Edith.**.....302
6. Trabajo docente y biografías educativas desde las narrativas de los sujetos de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. **Homar, Amalia; Dalinger, Mariana; Ulrich, María del Carmen; Villanueva, Mario y Altamirano, Gisela.**312
7. Una propuesta de enseñanza en contextos de vulnerabilidad. **Giles Guayanes, Marisol; Guastella, Analía; Cabrera Muñoz, Mariana.**323
8. Trayectorias socioeducativas de mujeres migrantes en situación de pobreza y escolarización. **Sanchez, Pamela Ayelén.**334

9. Jóvenes-adolescentes en la EDJA: impactos de lxs “nuevxs sujetxs” en la modalidad desde las perspectivas de educadorxs de Bachilleratos Populares. Rubinsztain, Paola; Blaustein Kappelmache, Ana Lea	344
10. Estrategias didácticas y actividades diferenciadas. Galdeano, María	356

EJE TEMÁTICO 3

Formación de educadores para la EDJA.	364
1. Formación docente desde el contexto universitario. construcción de conocimientos sobre el campo de la EPJA. Marzoni, Clarisa del Huerto	365
2. Investigación Educativa y Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Algunas preocupaciones desde la Formación Docente. Villanueva, Mario Alejandro; Dalinger, Paula Mariana	376

EJE TEMÁTICO 4

Procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.....	387
1. Comunidades de aprendizajes. Fortalecimiento pedagógico en el Nivel Primario de la EDJA. Alarbe, Andrea Mabel; Alem Quevedo, Mariana Verónica	388
2. La Matemática aplicada como un recurso de fortalecimiento del sujeto, en contextos vulnerables y ambientes desfavorables. Alauzis, Maricel	398
3. Otra autoridad pedagógica posible en tiempos y territorios de exclusión y desigualdad. Bordarampe, Adriana	409
4. De producción económica a producción artística. Melo, Ángel Oscar	418
5. El Análisis de la Práctica Educativa en la EPJA–Un análisis teórico de la experiencia en el nivel medio de la matanza. Rodríguez, Hernán	427
6. Enseñar a partir Situaciones Problemáticas contextualizadas. Una propuesta para abandonar las prácticas infantilizadas en la EPJA, y Política Educativa Para La Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Formosa. Una Mirada Sistémica. Arzamendia, Federico; Núñez, Marta	439

7. Formación docente desde el contexto universitario. Construcción de conocimientos sobre el campo de la EPJA. Marzoni, Clarisa del Huerto.	452
8. Reflexiones en torno a experiencias pedagógicas situadas en la EPJA. Melina Romero; María Yamila Klocker; Graciela Barón; Smit, Roberto.	463
9. Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento. Finnegan, Florencia; Kurlat, Silvina.	471
10. Leer y escribir en el nivel primario de adultos. Una propuesta de formación docente en el marco de la Educación Popular. Areco, Inés; Rodríguez Takeda, Juana; Wilson, Patricia.	486
11. La Cuestión Socioafectiva bajo la lupa de la Gestión y la Enseñanza en la EPJA. “Un aporte para la continuidad de las trayectorias escolares de los estudiantes”. Mongelos, Irma Elvira.	497
12. Acreditación escolar de saberes construidos en el mundo de la vida. Moleón Rodrigues, Alfredo.	509
13. Educación Emancipadora. Una Experiencia Educativa pensada y realizada en Contexto de Encierro. Galleguillo, Jorge; Sinatra, Nancy.	517
14. Investigación Educativa y Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Algunas preocupaciones desde la Formación Docente. Villanueva, Mario Alejandro; Dalinger, Paula Mariana.	525
15. Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas desde una epistemología constructivista. Un nuevo proyecto en marcha que amplía dicha tradición de investigación. Kurlat, Marcela; Aguirre, Florencia; Arbitman, Andrea; Azparren, Mariana; Chichizola, Diego; Palenque, Agustina; Silveyra, Viviana Alicia	536

PRÓLOGOS

Francisco Piñón

Coordinador de la Cátedra Pablo Latapí

La educación de jóvenes y adultos es una herramienta fundamental para construir una sociedad más justa en nuestra América Latina, para crear las condiciones de vida digna para hombres y mujeres, que les permitan ser constructores de su propio camino en la vida y co-constructores de la comunidad a la que pertenecen ejerciendo su responsabilidad ciudadana.

La importancia de retomar el tema de la alfabetización y educación de jóvenes y adultos obedece a la constatación de que durante las últimas décadas del siglo XX, a la par que se desarrollaron procesos de reforma educativa en buena parte de los países de la región y, en la mayor parte de los casos, con importantes incrementos presupuestarios, una fuerte corriente de opinión (que se manifestaba incluso en las recomendaciones para acceder a fuentes de financiamiento internacional) aconsejó concentrar todos los esfuerzos en los más jóvenes de la población, aquellos que encarnan el “futuro”. De alguna manera, esto implica dejar de dar prioridad a la educación de jóvenes y adultos, quizás porque consideraban que ellos ya habían perdido “el tren de la historia”.

Convencidos del grave error de aquellas tendencias y en la certeza de que la sociedad se construye entre todos, la Cátedra Pablo Latapí, es fruto del esfuerzo de investigadoras e investigadores que siguieron su esfuerzo en la EDJA, decidieron de conjunto compartir reflexiones, aprender de las experiencias de unos y otras, mantener en nuestras Universidades la reflexión y la investigación sobre temas de tan importante dimensión. También es fundamental el papel que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha cumplido acompañando y apoyando el trabajo desarrollado a lo largo de todos estos años, en el proceso de conformación de la Cátedra y a partir del año 2016, con la constitución efectiva de la misma a través del Convenio Marco de Colaboración Interinstitucional.

Como corresponde a quien investiga y a quien es docente, en un diálogo con la experiencia y los requerimientos de quienes viven en situación de analfabetismo, de quienes tenemos mucho que aprender.

Luis Scasso

Director de la oficina de OEI en Argentina

Es un honor para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, integrar la Red Interinstitucional de la Cátedra Pablo Latapí de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos.

Acompañamos la Cátedra desde sus inicios a partir de nuestro compromiso con la educación de jóvenes y adultos (EDJA) que también se refleja en varios acuerdos y programas que cuentan con el apoyo de los niveles políticos más altos de nuestra región. En la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Montevideo, 2006), se decidió la puesta en marcha del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 (PIA). Reconociendo los avances realizados, y que sigue vigente el objetivo de mejorar los niveles de alfabetismo y ofrecer alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida, los representantes de los países que participaron en la XII reunión del Comité Intergubernamental del PIA, acordaron la reformulación del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida 2015-2021 (PIALV), que se aprobó en la XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (México DF, 2014).

Cabe destacar el apoyo y compromiso de nuestro Secretario General, Mariano Jabonero Blanco, dando impulso a los programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos, así como la promoción de la formación profesional a través de los programas-presupuesto de la OEI desarrollados durante su gestión.

Es imperioso felicitar el trabajo del actual coordinador de la Cátedra, Francisco Piñón quien, como Secretario General de la OEI (1999-2006), obtuvo avances valiosos en la promoción de la EDJA. Luego, desde la Universidad Nacional de San Martín, Francisco fundó la Cátedra Latapí para la Alfabetización y Educación de Adultos y Jóvenes, que luego se transformó en una Red Interinstitucional.

Quiero reconocer especialmente el compromiso de todos los miembros de esta Cátedra, en especial la organización del “IV Encuen-

tro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en América Latina. Recorridos y Desafíos” (Buenos Aires, 2019), cuyos trabajos se encuentran en esta publicación.

Por último, es preciso resaltar que la OEI toma un nuevo impulso al alinear su programación con la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, un nuevo marco de acción que nos enfoca en la erradicación de todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso educativo; y también en promover la participación y mejorar la calidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

Durante la próxima década, uno de nuestros mayores desafíos será transformar las aspiraciones de figuras destacadas, como Pablo Lapapi, en acción para promover una región de igualdad, democracia y desarrollo humano.

CONFERENCIAS

CONTEXTO Y ESTRATEGIA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS EN AMÉRICA LATINA¹

Roberto Catelli Jr

Para hablar sobre la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina en la actualidad, no hay cómo no hablar primero sobre la situación política y económica de América Latina en este momento, tan tenso, con disputas que pueden cambiar la ruta que se tenía tomada en muchos países.

Hoy estamos viviendo la renuncia de Evo Morales en Bolivia, que ahora no está más en el país. Otro golpe que se trama con el apoyo de una derecha fundamentalista, basado en el pensamiento religioso que quiere evitar el diálogo y establecer la sumisión de muchos. Vimos ayer a Fernando Camacho abriendo una Biblia con la bandera boliviana, en el Palacio de Gobierno, inaugurando una nueva era fundamentalista en el país. Al mismo tiempo, Evo Morales y otros miembros de su gobierno fueron amenazados de arresto mientras los ricos de Santa Cruz de la Sierra celebraban la restauración del antiguo orden.

Tenemos tensiones que han estallado en Chile, dando esperanza contra la reacción al mundo neoliberal que, de hecho, solo significa una concentración aún mayor de riqueza y el aumento de la pobreza en América Latina. También hemos visto una rebelión en un Ecuador agobiado por deudas, forzado a cumplir los objetivos del FMI y poniendo a su población en una situación aún más grave.

También reaparece alguna esperanza aquí, en Argentina, después de que su Presidente, ídola del Mercado, logró hacer que el país ampliara rápidamente la condición de pobreza de su población y agravara la crisis económica.

1–Presentación en el IV Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recorridos y Desafíos. Buenos Aires, nov. 2019.

Tenemos inestabilidad política en Perú y El Salvador, e incluso en Uruguay. Ya estamos viendo cierto riesgo en las próximas elecciones, una vez que las noticias falsas pueden ser utilizadas por grupos políticos que hacen del Estado un medio para enriquecer a unos pocos. No hay escrúpulo, ni ética, ni límite. Se puede hacer todo para ganar una elección. En las manipuladas elecciones presidenciales brasileñas de 2018, las redes sociales difundieron todo tipo de locura con el consejo de Steve Bannon, quien ya había logrado elegir a Trump con la misma estrategia.

En Brasil, vivimos el viernes pasado (8 de noviembre), el proceso de libertad de Lula, el líder popular más grande de Brasil y quizás de toda América Latina y uno de los más grandes del mundo. Su liberación fue prueba de que, 3 años antes, la Corte Suprema había autorizado el arresto en segunda instancia como parte de un golpe de Estado que le impidió postularse en las siguientes elecciones. Después de que se lanzó este proceso, aunque tiene otros 10 casos para ser juzgado. De vez en cuando, el poder judicial inventa un nuevo caso en su contra, dejando en claro que tiene un lado, ideología e intereses que defender que no deben confundirse con el líder popular

La situación en Brasil es muy grave: la crisis económica se está ampliando cada día, el desempleo y el trabajo informal están creciendo dramáticamente. En 3 años, el número de personas que, a pesar de tener un título universitario, no pueden encontrar trabajo se ha duplicado y se ven obligadas a presentar a trabajos con salarios y calificaciones mucho más bajos. Somos un país donde vivimos hoy haciendo pequeños trabajos, con bajos salarios y una economía cada vez más uberizada. La cantidad de personas que duermen en las calles se multiplica todos los días. Personas con sus maletas y pertenencias ocupando espacios abandonados y calles de la ciudad sin que hagamos nada por ellos.

Sin embargo, el proyecto neoliberal de Paulo Guedes prospera: pensiones reducidas, derechos laborales reducidos, inversiones reducidas en educación y salud, privatización de todo. En resumen; un proyecto de destrucción estatal en nombre de creer en los beneficios de una sociedad de mercado libre.

En Brasil todavía tenemos un presidente que desafía la inteligencia del mundo, que directamente no respeta los derechos humanos, que gobierna abiertamente solo para sus aliados, entre los cuales pue-

den estar las milicias que organizan parte de las acciones criminales en Río de Janeiro y que están en la línea directa de la muerte de Marielle Franco en 2018.

Pero ¿cómo se relaciona todo esto con la educación de jóvenes y adultos en América Latina?

Nunca podemos olvidar quiénes son los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Son las personas más pobres de los países, que viven en las regiones más pobres. Personas que han tenido historias de exclusión, que pueden relacionarse con razones económicas, culturales, de identidad de género, orientación sexual, racial y otras. Personas que no tuvieron su trayectoria escolar valorada. En Brasil, la mayoría de la élite piensa que para los pobres, la mayor necesidad es el trabajo, pero hoy, aún más, ni siquiera el trabajo está reservado para estas personas, porque muchas de sus funciones se están extinguiendo.

El problema es que el conflicto político que estamos experimentando en América Latina contrasta los proyectos de mayor inclusión social con el deseo de los más ricos de mantener los viejos lazos de dominación colonial. En Brasil, un pequeño avance hacia la igualdad, algún derecho ganado por los más pobres fue suficiente para que la vieja élite se organizara para recoger sus viejos derechos y privilegios. Lo mismo parece estar sucediendo en Bolivia ahora y esto es en parte la lucha de varios años en Venezuela.

Tal focalización tiene un impacto directo en la educación de adultos. En Brasil, en 2014, el gobierno brasileño invirtió aproximadamente US\$ 230 millones de dólares en gastos directos en educación de adultos. En 2019 solo se prevén US\$ 4,5 millones. Ya no tenemos una secretaría, junta o coordinación de educación de adultos en el Ministerio de Educación. Ya no hay uno responsable de la educación de adultos en el país. Simplemente dejó de existir a nivel federal. Ni siquiera hemos oído hablar de lo que pudo haber sucedido con el Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que ya tuvo 1,5 millones de jóvenes y adultos en proceso de alfabetización en varias partes de Brasil.

Eso es solo el comienzo, porque todas las propuestas del gobierno son para recortes y ajustes en nombre de la supuesta salud fiscal que necesita el país.

En 2018, el Consejo Nacional de Educación autorizó que el 80% de las clases de educación para jóvenes y adultos se pudieran realizar a distancia, lo que hace que el acceso al conocimiento sea aún más precario para los 80 millones de brasileños de 15 años o más que no completaron la educación básica. De estos, 65 millones ni siquiera han completado sus primeros nueve años de escolaridad y 11 millones son analfabetos.

40 millones se consideran analfabetos funcionales.

¿Cómo continuaremos luchando por el derecho humano a la educación de jóvenes y adultos en América Latina, en este nuevo contexto en el que los más pobres pueden ser empujados a situaciones de mayor pobreza y ausencia del estado? En la década de 2000, incluso con la democracia fortalecida en muchos países, no se hicieron muchos progresos en este campo. En Brasil, el analfabetismo no pudo reducirse significativamente, ni se favoreció efectivamente que los jóvenes y adultos terminaran su educación básica. Hubo algunas inversiones, hubo una secretaría específica, pero las inversiones reales se redujeron. Carecía de una mayor voluntad política para impulsarlo.

En general, en América Latina, como lo indica la investigadora brasileña Maria Clara DI Pierro:

Cuando analizamos los informes nacionales y regionales preparados para esos eventos [de las redes internacionales], y la presencia latinoamericana en los informes globales sobre la EPJA, constatamos que los consensos producidos en esas articulaciones internacionales en favor de la educación y aprendizaje a lo largo de la vida pueden haber influenciado las ideas y el lenguaje, pero no lograron concretarse en las políticas educativas, y traducirse en prioridades y recursos. El panorama de la EPJA poco cambió en las últimas dos décadas en América Latina. En la mayor parte de los casos, y a pesar de los procesos de descentralización en curso, las políticas continúan siendo discontinuas, se abordan desde un enfoque sectorial y se rigen por lógicas compensatorias; los recursos con los que cuentan son escasos, sus estructuras de gobernanza son frágiles y están enfocadas en la alfabetización (concebida en términos estrechos); la cobertura es reducida y se descuida la calidad, como

atestiguan, entre otros indicadores, la escasa inversión en la formación y profesionalización de los educadores, y la escasa capacidad de democratizar el acceso a las tecnologías de la comunicación e información. (DI PIERRO: 2018, p. 4)

Con eso, tenemos que preguntarnos de dónde vendrá nuestra fortaleza para hacer cumplir los derechos de los jóvenes y adultos a la educación en un contexto donde ni siquiera la idea de que se necesita mano de obra calificada parece tan importante para los propietarios del dinero. La teoría del capital humano parece envejecer, con el desempleo estructural entrando en su lugar, que parece no encontrar solución.

Lo que me parece claro es que será muy difícil continuar luchando por los derechos de los jóvenes y adultos en los países latinoamericanos sin luchar por superar un modelo neoliberal que se impone y puede hacer que sea aún más inviable que los jóvenes y adultos reanuden sus estudios porque sabemos que:

1. No es suficiente pensar solo en las aulas, libros, maestros para hacer educación de adultos.
2. Se necesitan políticas que tengan una visión más amplia de los sujetos, con relación a sus necesidades y también con respecto a su historia y cultura.
3. La educación de adultos no puede llevarse a cabo sin salud, sin personas que tengan trabajo, hogar y otras necesidades básicas satisfechas. Sin políticas intersectoriales siempre hay una alta probabilidad de fracaso.

La educación de adultos es una política compleja desde la perspectiva de los derechos humanos. No puede tratarse como una política de bajo costo, como lo hacen la mayoría de los países latinoamericanos, que y en la mayoría de los casos el gasto en educación en este grupo es inferior al 1%.

Para poder hacer frente a la diversidad de sujetos de la educación de adultos, es necesario establecer diferentes modelos de atención sin necesariamente tener a un gran número de personas en un aula. La educación para un campesino no puede ser la misma que para un traba-

jador urbano, los pueblos indígenas necesitan modelos que tengan en cuenta sus culturas, idioma y cosmovisión.

Como se discutió en el campo de los derechos humanos, la escuela necesita adaptarse a los sujetos y no al revés. Cuando sujetos tan diversos tienen que adaptarse a un solo modelo homogéneo, solo construimos procesos de exclusión. La base de las metodologías de la educación de adultos tiene que ver con la heterogeneidad y no con la homogeneidad.

Cuanto mayor es la exclusión económica y social en los países latinoamericanos, más se desafía la educación de adultos en sí. Por otro lado, cuanto mayor es la exclusión, mayor es la necesidad de que la educación de adultos haga de la educación un camino de transformación social. Como dijo Paulo Freire en 1987:

La misma comprensión de la práctica educativa, la misma metodología de trabajo no necesariamente operan de manera idéntica en diferentes contextos. La intervención es histórica, cultural, política. Por eso insisto tanto que las experiencias no pueden ser trasplantadas sino reinventadas. En otras palabras, debo descubrir de mi conocimiento de la realidad lo más rigurosamente posible cómo aplicar el mismo principio válido de manera diferente desde el punto de vista de mi elección política. (FREIRE, 2001)

Hoy en día, parece que los conceptos y estrategias de educación de adultos deben reinventarse una vez más en vista del nuevo contexto de avance de las élites locales que aplauden la reducción de los beneficios estatales para la población más pobre y perpetúan la lógica de la transferencia de recursos públicos a sus gordas cuentas bancarias.

No es fácil decir cuál es el camino. Confieso que no tengo la respuesta; pero creo que implica una fuerte relectura política del significado y de las posibilidades de la educación de adultos en el siglo XXI. ¿Cómo fortalecer la educación de adultos en el entorno escolar mediante la creación de programas y planes de estudio flexibles apropiados para las asignaturas? ¿Cómo hacer uso de las tecnologías digitales para crear espacios de inclusión y movilización, evitando que sean utilizadas para manipular y defraudar a la democracia? ¿En qué medida puede la

educación popular ganar espacio para llevar a cabo una formación política centrada en la transformación social? ¿Cómo hacer que los principios de la educación popular en el siglo XXI también se acerquen a las escuelas?

Para terminar, podemos decir, como decía Paulo Freire, que una fuerte necesidad es comprender la educación de adultos como un acto político:

La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, que tiene que ver con la formación de la ciudadanía. Pero primero debemos saber que no es la palanca de tal formación: la lectura y la escritura no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía; en segundo lugar, debemos hacerlo como un acto político, nunca para hacer neutro (FREIRE, 2001).

Incluso si la gente aún no lee la palabra, Educación Popular, incluso sin descuidar la preparación técnica y profesional de los grupos populares, no acepta la posición de neutralidad política con la que la ideología modernizadora reconoce o entiende la Educación de Adultos (FREIRE, 2001).

Buenos Aires, 12 de noviembre de 2019

Referencias

DI PIERRO, Maria Clara. Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Revista Decisio, Pátzcuaro, mayo-agosto 2018. Disponible en: https://cdn.crefal.org/CREFAL/revistas-decisio/Decisio_50_web-completa.pdf. Acceso en 12 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POLÍTICA PÚBLICA Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN LA EPJA. REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA.

María Rosa Goldar

Clic [AQUÍ](#) para descargar la exposición en Power Point.

EJES TEMÁTICOS

EJE TEMÁTICO 1

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EDJA)

Políticas, programas y proyectos de EDJA dentro y fuera de los sistemas educativos. Estructuras de gobierno de la EDJA. Intersectorialidad y relaciones entre actores gubernamentales y de la sociedad civil en la definición, implementación y seguimiento de políticas de EDJA. Respaldos normativos y presupuestarios. Políticas de producción de información estadística y de investigación en el campo de la EDJA. Políticas de educación con y sobre tecnologías y medios de comunicación. Políticas de capacitación en gestión de proyectos y programas referidos a la EDJA. Referencias de las políticas en la Educación Popular latinoamericana. Políticas de articulación de la EDJA y el mundo de trabajo.

RESÚMENES

1. POLÍTICAS RECIENTES EN NIVEL SECUNDARIO DE ADULTOS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: NUEVOS DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.

← Clic en los títulos para ver el trabajo completo

Noelia Bargas
Maria Eugenia Cabrera
Universidad Nacional de Luján



Resumen:

Este trabajo presenta algunas problemáticas vinculadas a las políticas públicas implementadas recientemente en el nivel secundario de la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires, especialmente la referida a la reducción de días de cursado en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

Del material empírico de referencia proviene la investigación en curso “La formación de los Educadores de Adultos para el nivel secundario: situación actual, problemas y necesidades” que se propone indagar sobre las políticas públicas dirigidas a este sector; las normativas de distinto nivel existentes, y las visiones de los docentes y directivos que trabajan en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Se entrevistaron a docentes que trabajan en CENS, Fines, Bachilleratos Populares y a autoridades de los dos distritos seleccionados de la provincia de Buenos Aires.

En esta comunicación se realizará un análisis que retoma la obligatoriedad de la escuela secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional y el compromiso por la igualdad educativa, en el marco de propuestas de políticas públicas más flexibles para el nivel secundario de la Modalidad.

En la investigación se adopta una lógica cualitativa, con utilización de entrevistas abiertas, que permite profundizar acerca de lo que los sujetos (directores, docentes, supervisores) plantean, atendiendo a la aparición de problemáticas no previstas. Se analizan también documentos

legales de diverso tipo nivel (Ley Nacional, Resoluciones del Consejo Federal de Educación, resoluciones de la provincia de Buenos Aires).

2. VÍNCULOS EDUCACIÓN-TRABAJO EN PROGRAMAS SOCIALES. UNA MIRADA DESDE EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FINES 2 EN LAS COOPERATIVAS BAJO PROGRAMAS. ^[1]

Mg. María Eugenia Míguez

Becaria doctoral CONICET

Instituto de Investigaciones jurídicas y sociales “Ambrosio L. Gioja”, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires

Resumen

La intención de esta ponencia será realizar una aproximación al vínculo educación-trabajo en los programas sociales prestando especial atención a la principal propuesta de terminalidad educativa vinculada a las “cooperativas bajo programas” denominada Plan de Finalización de Estudios Secundarios “FinEs 2”.

El tema cobra relevancia dado que en la última década los programas de transferencias condicionadas de ingresos han tomado como principal contraprestación la terminalidad educativa. Para el caso del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (PRIST-AT) (2009-2018), y su línea programática Ellas Hacen (EH) (2013-2018), pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS), han planteado la importancia de la terminalidad educativa a través del Plan FinEs 2. Tomaremos como referencia la normativa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS) y del Ministerio de Educación de la Nación, especialmente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), para analizar las articulaciones que propone entre el AT-EH y el Plan FinEs 2. Decidimos focalizar el trabajo en el

periodo de creación de ambos programas excluyendo los cambios que se producen a partir la gestión “Cambiemos” en el año 2015.

En este sentido, nos preguntamos ¿Qué particularidades adquiere el plan FinEs 2 en términos normativos y pedagógicos? ¿Por qué resulta necesario crear un plan como el FinEs2 para cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria para Jóvenes y Adultos/as, especialmente para destinatarios de programas sociales? ¿Cuál es la impronta que le imprime al plan el Ministerio de Desarrollo Social? ¿Cuál es el sujeto pedagógico del plan FinEs 2? Y por último “¿por qué crear el plan FinEs2 en lugar de fortalecer experiencias ya existentes y con tradición en la Educación de Jóvenes y Adultos/as?” (Burgos, 2016 p.77).

3. ENTRE EXPECTATIVAS Y REALIDADES. FINALIZACIÓN DEL SECUNDARIO EN EL MARCO DE PLAN FINES EN UNA LOCALIDAD DEL INTERIOR DEL CHACO.

Gabriel Juan Francisco Gayoso

Ileana Ramirez

Instituto de Investigación en Educaciones,
Facultad de Humanidades, Universidad Na-
cional del Nordeste

Resumen

Para esta oportunidad presentamos avances del análisis realizado sobre la incidencia que el Plan FinEs genera en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes y adultos, en una ciudad del interior de la provincia del Chaco.

En este marco, lo que interesa estudiar es la incidencia que tiene la terminación educativa de la secundaria desde el Plan FinEs, en los sujetos, en relación a sus trayectorias educativas y laborales futuras. Cabe mencionar que se parte de considerar a dicho Plan como una

política pública que ha generado en los estudiantes condiciones favorables, posicionándolos de manera positiva para dar continuidad al cursado de carreras de formación en el nivel superior y universitario, como así también a la búsqueda y desarrollo en espacios laborales, de este modo incidiendo en mejorar su condición social (Gayoso, 2019).

Adoptamos una metodología de corte cualitativo, para acercarnos a la comprensión respecto de la manera en que las trayectorias socio educativas de los sujetos configura las decisiones en torno a la finalización de la educación secundaria en el contexto de esta política educativa.

Se han realizado 6 entrevistas semi estructuradas a estudiantes que cursaron en el periodo 2015-2018 en el Plan FinEs, en la localidad de Puerto Vilelas. Aquí presentamos avances del análisis de dos de ellas. A partir del trabajo, intentaremos dar cuenta de las expectativas que los jóvenes y adultos construyen, con relación al retorno a los estudios secundarios y la incidencia que la finalización del mismo genera.

4. ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EPJA EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES.

Miriam Liset Flores

Gladys Blazich

Patricia Delgado

Instituto de Investigaciones en Educación,
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir el proceso de implementación de la política educativa nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Corrientes, desde la perspectiva

de la gestión jurisdiccional de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Metodológicamente asumimos el estudio de casos. Para su construcción utilizamos distintos instrumentos: entrevistas en profundidad a los gestores de la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos y actores de un centro educativo, observaciones de reuniones y revisión de normativas nacionales y provinciales referentes a la modalidad. El análisis de los resultados muestra que la política educativa para la Modalidad, fue gestada de modo participativo a nivel nacional a través de las mesas federales, con fuerte representación por parte de la provincia de Corrientes, aspecto que favoreció la persistencia de los sentidos otorgados a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en las normativas provinciales y en su concreción efectiva. Dicha implementación se materializó en un conjunto de condiciones estructurales, organizacionales, técnico-pedagógicas y financieras.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS, GÉNERO Y EPJA: EL PROGRAMA ELLAS HACEN, SU IMPLEMENTACIÓN Y SENTIDOS.

Ludmila Pellegrini

Gladys Blazich

Instituto de Investigaciones en Educación,
Facultad de Humanidades, Universidad
Nacional del Nordeste

Resumen

Esta comunicación presenta algunas reflexiones desde los estudios de género acerca del programa Ellas Hacen como política pública en el marco de la Educación de Jóvenes y Adultos. Se analiza la implementación de esta política en el marco de un gobierno de inclusión social en el período 2003-2015 y su transformación a partir del año 2018 en el marco de un gobierno de corte neoliberal. Este análisis pretende dar cuenta de la implementación de este y de los sentidos que adquirió para sus destinatarias. La metodología utilizada es de tipo cualitativa,

privilegiando las historias de vida como método. En esta oportunidad el foco estará puesto en el programa Ellas Hacen, los modos de implementación, los sentidos que adquiere para las mujeres entrevistadas y su modificación en el año 2018 transformándose en el “Hacemos Futuro”, pasando de un enfoque de derechos a constituirse en una política focalizada y de riesgo.

6. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: UN ABORDAJE DESDE LAS POLÍTICAS, DISCURSOS Y MODOS DE GESTIÓN EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Gisela Altamirano

Amalia Homar

Ma. del Carmen Ulrich

Alfonsina Francisoni

Ma. Eugenia Bordón

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Resumen

El propósito central de este trabajo es presentar los resultados generales de la investigación denominada: “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, Chaco y Córdoba”, cuyos avances y resultados parciales han sido presentados en encuentros anteriores.

El indagar sobre la Modalidad representó para el equipo de cátedra de Investigación Educativa de la FHAyCS de la UADER una apuesta político pedagógica prioritaria, al permitirnos retomar aportes que arrojan los diseños de investigación con trabajo de campo que reali-

zan nuestros estudiantes; canalizar los intereses y preocupaciones de quienes habitamos ámbitos laborales vinculados al aula y a la política provincial de la EDJA; así como recuperar la experiencia de la directora de este proyecto en el campo de la investigación educativa sobre la Modalidad.

Nos posicionamos en una perspectiva predominantemente cualitativa para analizar las relaciones que se establecen entre las definiciones de política educativa para la Modalidad y los modos de gestión de los funcionarios que conducen la Educación de Jóvenes y Adultos en las tres provincias. Incluimos la dimensión cuantitativa, desde un estudio estadístico sobre la configuración de la población de jóvenes y adultos, la oferta y demanda de educación secundaria, identificando características comunes y especificidades regionales. Procedimos a la triangulación de datos obtenidos de entrevistas en profundidad, realizadas a los funcionarios referentes de la modalidad en cada jurisdicción; analizamos normativas, documentos oficiales nacionales y provinciales; y problematizamos los datos estadísticos.

Para socializar dicho trabajo definimos tres ejes: políticas educativas y modos de gestión; organización institucional y definiciones curriculares; la inclusión socioeducativa de los sujetos y el abordaje de las trayectorias.

7. EL PLAN VUELVO A ESTUDIAR VIRTUAL SANTAFESINO: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA EDJA CON FORMATO SEMIPRESENCIAL.

**Carina Gerlero
Susana Copertari
Lorena Lallita
Virginia Coffré**

Ministerio de Educación de Santa Fe

Resumen

Esta ponencia se propone compartir la experiencia del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (VaEV), una política de inclusión socioeducativa, formulada e implementada por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe dentro de la EDJA y en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar.

Este Plan tiene como objetivo restituir el derecho a la educación secundaria a todos aquellos jóvenes y adultos que por diferentes causas han tenido que interrumpir su trayectoria educativa. Se trata de uno de los desafíos más grandes que se propuso el gobierno de la provincia de Santa Fe en el marco del Plan Estratégico 2030, en tanto se propone trabajar sobre las singularidades de cada sujeto para que la vuelta a la escuela se concrete protegiendo y acompañando trayectorias escolares. Protección, desde una concepción de “Estado Presente”, que toma en cuenta sus posibilidades individuales y colectivas transformadoras y emancipadoras para aprender de un modo relevante.

El VaEV contempla un modelo de gestión innovador respecto a los formatos escolares tradicionales ya que propone un cursado semipresencial, 89 % virtual y 11% presencial.

Para su implementación fue necesaria una transformación en la gestión institucional, académica y organizacional desde una mirada socio

crítica (Freire, 2001; Sousa Santos, 2018) y la formación de tutores contenidistas desde una perspectiva interdisciplinaria (Follari, 2007; Cullen, 1997), un trabajo y evaluación a partir de ejes problematizadores y proyectos socio comunitarios, con una perspectiva puesta en la concepción de una Pedagogía de la virtualización basada en la formación docente continua mediante el paradigma afectivo e inclusivo (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016) (Affective-Learning, Ortega Carrillo, 2015); con calidad educativa (Litwin, 2005; Maggio, 2012; Copertari, 2018); compromiso social (Gerlero, 2015; 2018) y justicia curricular (Connel, 2006).

8. EL PLAN FINES II: UN ANÁLISIS DE SU RECORRIDO HISTÓRICO CON ALGUNOS DEBATES PENDIENTES.

Noelia Bargas

Universidad Nacional de Luján-CONICET

Resumen

Este trabajo parte de una investigación titulada el “El plan Fines II y sus características socio-pedagógicas” que tiene como propósito analizar el proceso de implementación del Plan Fines como parte de la política pública dirigida a la EPJA y relevar los sentidos político-pedagógicos que adquiere en el escenario de la micro-política. Toma como objeto de estudio los distritos de Luján y Moreno y como universo de análisis 4 sedes (2 del distrito de Moreno y 2 en el distrito de Luján).

En esta comunicación se pretende hacer un análisis de los virajes que dio el plan Fines a partir del cambio de gobierno, compartiendo algunas reflexiones de los docentes e inspectores de la Modalidad sobre estos cambios introducidos, y aportando algunas preguntas e interrogantes para seguir pensando este programa como parte del abanico de propuestas de inclusión educativa para la EPJA.

9. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: PROYECCIONES PROBABLES LUEGO DEL EGRESO.

María Sara Müller

Centro Educativo de Nivel Secundario 26w

Resumen

La pregunta por si la escuela constituye un espacio de transformación social o si se limita a la reproducción de desigualdades es central dentro del pensamiento pedagógico. ¿Pensamos la escuela desde su función igualadora, como agente de cambio o como productora y reproductora de desigualdades? ¿Qué distribución de oportunidades se conforma al interior del sistema educativo para los jóvenes y adultos que habitan las aulas de los CENS de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y cuál es su proyección luego del egreso?

Creemos que la respuesta es compleja y no debería ser disparada “a la ligera”. Sin embargo, sí podemos aportar algunos conceptos, a modo de marco teórico, que esclarezcan la mirada en relación al futuro de los egresados de los CENS.

La investigación institucional será la clave para tratar de dilucidar los futuros de los egresados, ya que comprendemos que lo que pase después es inescindible de lo que sucedió en la escuela.

10. EL CONCEPTO DE “BILDUNG” EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO. APORTES TEÓRICOS PARA LA FORMACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.

Eduardo Rodríguez Sanabia

Cátedra Unesco de Educación de personas Jóvenes y Adultas en Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República- Rep. Oriental del Uruguay.

Resumen

El presente trabajo aborda la relación entre educación y trabajo, con una mirada específica hacia la formación de trabajadores. Esto requiere, en primer lugar, esbozar una conceptualización del término “trabajo”, el cual no se reduce a la categoría de empleo. La misma será definida aquí como capacidad transformadora del ser humano, en contraposición con la visión reduccionista del trabajo entendida como la capacidad de generar ingresos para la reproducción de la vida.

Estas consideraciones teóricas en torno al concepto de “trabajo” permitirán pensar, en términos pedagógicos, cuál es el ideal educativo necesario para la formación de trabajadores. En este sentido, se sostendrá aquí que ese ideal educativo es el de “Bildung”, proveniente de la tradición alemana de formación.

El concepto de “Bildung” refiere a la formación, entendida como un ideal educativo y como un marco de acción desde el cual los seres humanos insertos en una comunidad determinada se apropian de su tradición para trascenderla. Se expresa aquí que hay elementos de la cultura del trabajo que pueden ser transmitidos, en tanto se encuentran dentro de una tradición. De este modo, la formación debe colocar aquellos elementos del concepto de trabajo que trasciende la idea de lo económicamente productivo y de la relación de dependencia. Distinguiremos, en este sentido, las acciones educativas orientadas como

formación para el trabajo, de las dirigidas como capacitación para el empleo.

A modo de consideraciones finales, se ofrecen elementos ampliamente significativos para pensar la formación -en y para- el mundo del trabajo. Además, concluiremos que los términos “trabajo” y “empleo” no son sinónimos; al igual que el término “formación” no debe igualarse al de “capacitación” o “inducción”, que se manejan habitualmente en los ámbitos laborales.

11. POLÍTICAS DE ARTICULACIÓN DE LA EDJA Y EL MUNDO DEL TRABAJO PARA PROMOTORES DE SALUD. PROGRAMA CEBAS2 DEL MINISTERIO DE SALUD DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES”.

Karina V. García

UN Quilmes-UN Arturo Jauretche-Univ. del Salvador- Programa CEBAS.

Resumen

En el presente trabajo se propone como objeto de estudio la articulación entre salud y educación, para la formación de trabajadores de la salud. El objetivo es conocer, describir y analizar al CEBAS, Centros Especializados de Bachillerato para Adultos con Orientación en Salud Pública, como un Programa de Enfoque Integral entre el Ministerio de Salud, y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, con el fin de formar estudiantes adultos que sean Promotores de Salud. Como así también, comprender el contexto sociosanitario, marco histórico político de creación del Programa CEBAS, los procesos de transformación y su relación con las políticas públicas en sus etapas de desarrollo.

12. POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. UNA MIRADA SISTÉMICA.

Federica Arzamendia

Marta Núñez

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa

Resumen

En este trabajo, se presenta la línea de política educativa de la provincia de Formosa, y en este paradigma la propuesta para la educación del joven y el adulto.

Formosa, plantea una educación integral e integradora, donde todo el esfuerzo del sistema se centra en la persona a partir de sus potencialidades para desarrollar sus capacidades según sus talentos y ritmos de aprendizaje; entendiendo que EDUCAR, es un acto esencialmente humano, sostenido en esta única verdad: todos podemos aprender; depende del estímulo y entusiasmo que se ponen en juego entre quienes aprenden y enseñan y en el afecto y compromiso que se entregue en el proceso, no sólo el compromiso de enseñar y aprender técnicas y conocimientos sino también valores y una concepción de vida donde el bienestar de todos sea el pilar fundamental para el desarrollo de una comunidad organizada. Por lo tanto, el sentido de la acción educativa ocupa un lugar central y permanente para la toma de decisiones, es el resultado de posturas ético-políticas que ponen en juego escalas de valores y principios éticos y no sólo una lógica científico-técnica que aleja a la persona de la centralidad del acto educativo. Razón por la cual no podemos concebir la formación del joven y/o el adulto sin articular las trayectorias formativas con las demandas y necesidades propias de estos componentes en su conjunto. En este modelo resulta esencial vincular las instituciones educativas de la Modalidad con la comunidad para desarrollar producciones acordes a las necesidades de la región,

fortaleciendo la identidad cultural, propiciando la justicia social en la búsqueda de la igualdad de oportunidades a través del principio de territorialidad, el arraigo y conocimiento del espacio, sus potencialidades e impulsando la jerarquización y profesionalización docente a través de capacitaciones específicas y asistencias técnicas in situ.

13. PROPUESTA DE NUEVO DISEÑO CURRICULAR PARA LA EPJA: CONTRIBUCIONES AL NECESARIO DEBATE.

Ricardo Garbe
Carina Garcia

Centro Educativo de Nivel Secundario N°
454 – Morón – Provincia de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo se propone contribuir al debate y análisis de la propuesta de nuevo diseño curricular para el nivel secundario presentada por la Dirección de Educación de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires a los servicios educativos. Se trata de un nuevo diseño curricular para el nivel secundario y, tal como se expresa en los documentos, con la intención de implementación en los CENS a partir del ciclo lectivo 2020.

Desde los discursos que expresan las políticas públicas en los documentos de la EPJA se puede observar preocupación por garantizar el derecho a la educación en igualdad como condición para la inclusión social dando cumplimiento a la obligatoriedad escolar prevista por la Ley de Educación Nacional N°26.206 y la Ley Provincial N°13.688. Atendiendo al marco referencial presente en la Ley Provincial de Educación, reconocemos la necesidad de atender a la revisión del diseño curricular vigente (Resolución N°6.321/95) producto de leyes ya derogadas como lo son la Ley Federal de Educación N°24.195 y la Ley Provincial de Educación N°11.612.

Sin embargo, consideramos necesario debatir y revisar las condiciones y criterios de formulación e implementación de una nueva propuesta entendiendo al currículum como síntesis de elementos culturales y por ello de naturaleza dinámica que, en tanto propuesta político-educativa (De Alba, 1996) expresa intereses en disputa y es objeto a la vez de mecanismos de negociación e imposición.

DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO

El Eje 1 convocó a presentar trabajos producidos en el marco de investigaciones y sistematización de experiencias vinculados con políticas, programas y proyectos de EDJA dentro y fuera de los sistemas educativos. En ese marco, contemplaba reflexiones acerca de las estructuras de gobierno de la EDJA, intersectorialidad y relaciones entre actores gubernamentales y de la sociedad civil en la definición, implementación y seguimiento de políticas de EDJA; respaldos normativos y presupuestarios; políticas de producción de información estadística y de investigación en el campo de la EDJA. Asimismo, interesaba abordar políticas de educación con y sobre tecnologías y medios de comunicación; políticas de capacitación en gestión de proyectos y programas referidos a la EDJA y de articulación de la EDJA y el mundo de trabajo. El Eje 1 también contempló la presentación de producciones referidas a la incidencia del marco político pedagógico de la Educación Popular latinoamericana en las políticas de EDJA.

El universo de trabajos presentados en el Eje 1 incluyó ponencias y comunicaciones que abordaron el análisis, estudio y evaluación de políticas, planes y programas educativos implementados a nivel nacional y jurisdiccional en la EDJA.

Se presentó un total de 13 trabajos de equipos de investigación. 6 pertenecientes a universidades, 2 a Ministerios de Educación (Santa Fe y Formosa) y 2 a Centros Educativos de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los ejes temáticos giraron alrededor de la incidencia del Plan Fines en las trayectorias educativas y laborales, los desafíos para la práctica docente, el vínculo educación-trabajo, las políticas curriculares y propuestas innovadoras como el “Plan Vuelvo a Estudiar Virtual Santafeño” o el “Programa Ellas Hacen” en el marco de la EDJA.

Luego de las exposiciones, el trabajo grupal generó la oportunidad de ampliar algunos aspectos de estas producciones y responder a preguntas de los/as participantes.

El grupo en su conjunto valoró la posibilidad de compartir reflexiones y experiencias federales (Provincia de Buenos Aires, CABA, Santa Fe, Chaco, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, Corrientes) y también de la Universidad de la República Oriental del Uruguay.

Se acordó en la necesidad de impulsar investigaciones y estudios sistemáticos sobre una realidad tan cambiante, se expresó una preocupación compartida por la falta de capacitaciones pertinentes y recursos pedagógicos, la disminución presupuestaria, dificultades de infraestructura y de apoyo a la modalidad desde la política educativa nacional en los últimos años (período 2015-2019).

Hubo acuerdo en cuanto a la importancia y el beneficio de continuar estos seminarios para compartir experiencias y poder articular propuestas en conjunto, además de enriquecernos con la reflexión de especialistas en el campo. Se insistió en la utilidad de poder acceder a los trabajos de todos/as y se valoró positivamente el Encuentro. Se expresó, sin embargo, que sería deseable asegurar más tiempo para el debate y la participación del conjunto.

EJE TEMÁTICO 2

2. SUJETOS Y CONTEXTOS DE LA EDJA: ABORDAJES DE LA DIVERSIDAD.

Propuestas y experiencias formativas para la heterogeneidad de contextos, sujetos y prácticas en la EDJA. Diversidad entendida en un sentido amplio que incluye entre sus destinatarios a grupos sociales en condición de vulnerabilidad como: jóvenes y adultos de sectores populares; adultos mayores; pueblos originarios; afrodescendientes; migrantes; personas con discapacidad; sujetos en contextos de encierro, y en situación de calle. Diversidad lingüística, cultural y de géneros.

RESÚMENES

1. ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS. LAS CONFIGURACIONES FAMILIARES, LA INTERRUPCIÓN ESCOLAR Y SUS DECISIONES EDUCATIVAS.

← Clic en los títulos para ver el trabajo completo



Sánchez García Nadir

Instituto de Investigaciones en Educación-Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Se exponen algunos resultados de una investigación en curso que estudia las trayectorias socioeducativas de estudiantes jóvenes y adultos que asisten a una escuela primaria en la ciudad de Resistencia, Chaco. Se adoptó un enfoque cualitativo que privilegió la realización de entrevistas en profundidad. Se analizaron las trayectorias de dos estudiantes entendiéndolas como una construcción de recorridos vinculados con determinados contextos sociohistóricos, políticos, económicos y culturales de los cuales los sujetos son parte. Se advirtió en ambos casos una relación entre los sucesos familiares, las interrupciones escolares y la decisión de volver a la escuela.

Se presentan algunos avances de una investigación en curso denominada “Aprendizaje a lo largo de la vida. Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos”. Iniciada en el año 2019, corresponde a una beca de investigación del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN).

2. LOS JÓVENES Y LAS JUVENTUDES COMO EJES DE PROBLEMATIZACIÓN. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Gustavo Racovschik
CENS 454 de Morón

Resumen:

Desde hace ya varios años, los jóvenes han irrumpido en las escuelas que otrora fueran destinadas a personas adultas provenientes de la clase trabajadora. En el CENS 454 de la localidad de Morón, prácticamente el 80% de la matrícula promedia los 20 años. Jóvenes provenientes de los sectores populares, muchos de ellxs con trayectorias escolares previas discontinuas e irregulares; desocupadxs o en empleos temporarios, precarizados y de baja calidad; con problemas de consumo de sustancias psicoactivas; en el caso de las jóvenes, algunas veces con problemáticas de violencia de género, abusos o maternidades no deseadas.

Esta realidad nos condujo a repensar al sujeto estudiante de acuerdo a sus características, sus identidades, sus realidades y sus culturas. Fue así que desde la asignatura Psicología –que se cursa en el 1º año de estudios, común a todos los cursos-, se comenzó, junto con lxs estudiantes, un proceso de reflexión por el cual se llegó a considerar de importancia tener como eje a lxs jóvenes con el objetivo de “investigar juntos, docentes y estudiantes, las culturas juveniles para repensar críticamente el aula y las instituciones educativas”.

3. TRANSFORMACIONES POLÍTICO-SUBJETIVAS EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ALFABETIZADORES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

Inés Areco
Juana Rodríguez Takeda
Patricia Wilson
Universidad Nacional de Luján

Resumen

En esta comunicación presentamos una experiencia de formación de alfabetizadores desarrollada con personas privadas de la libertad en la Unidad Penal N° 28 de Magdalena. Esta propuesta fue realizada por el equipo docente del Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la Universidad Nacional de Luján, en el marco de las actividades de extensión “Leer y participar con Jóvenes y Adultos. Talleres de formación de Educadores Populares en lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos” (2018).

En primer lugar, contextualizamos la experiencia a través de una descripción sucinta de las actividades que venimos desarrollando en los contextos de encierro punitivo, explicitando el marco teórico de nuestras propuestas. En segundo término, haremos énfasis en la experiencia de formación de alfabetizadores que dio marco a la conformación de dos grupos de alfabetización coordinados por las mismas personas privadas de la libertad, y gestionados ante las autoridades del Servicio Penitenciario.

El propósito de la acción fue la creación de un espacio destinado a educadores para la actualización y discusión teórica de la problemática de la lectura, como así también, para la elaboración de propuestas didácticas y de materiales que favorezcan la apropiación de estrategias de lectura y escritura por parte de jóvenes y adultos.

En ese marco se realizó un Taller de formación de alfabetizadores destinado a personas privadas de la libertad que pudieran llevar a cabo procesos de iniciación en la lectura y escritura (alfabetización) destinados a sus compañeros.

A partir de esta actividad, los talleristas organizaron y coordinaron dos grupos de alfabetización y, mediante sus gestiones, lograron la inscripción de los participantes en el Sistema Educativo, dando lugar además a la generación autónoma de otras actividades vinculadas con la lectura y la escritura promovidas y desarrolladas por las mismas personas privadas de la libertad.

4. TENDENCIA A LA INFANTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.

Marta Susana Álvarez
Universidad Nacional de
General Sarmiento

Resumen

El presente trabajo intentará indagar en lo que se puede denominar como “tendencia a la infantilización en la enseñanza primaria de la modalidad de jóvenes y adultos”, una problemática que no ha sido investigada en profundidad aunque sí señalada por especialistas del tema. Esta tendencia puede ser advertida al observar determinadas dimensiones, las cuales servirán de líneas guía para el desarrollo del trabajo.

Se tendrán en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: lugar físico donde se desarrolla; diferencias en el sujeto pedagógico a intervenir; modificación en la relación docente-alumno; reciente implementación del diseño curricular y necesidad de una didáctica y contenidos curriculares diferentes e igualmente específicos y falta de formación docente específica. Se intentará analizar cada una de estas dimensio-

nes desde la bibliografía hallada y desde una aproximación al campo que se realizó en dos oportunidades en una escuela primaria de adultos en la ciudad de San Miguel. Para finalizar se esbozarán algunas conclusiones luego del análisis tanto de la bibliografía como del trabajo de campo realizado.

5. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE MAESTROS DE JÓVENES Y ADULTOS. EN BÚSQUEDA DE LA ESPECIFICIDAD.

Gloria Edith Beinotti

Institución de pertenencia: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar el lugar de los sujetos jóvenes y adultos en la formación docente inicial de profesores de Educación Primaria para la EPJA, como uno de los ejes que aporta a su especificidad.

Para ello se considera necesario analizar las prescripciones curriculares para este proceso formativo.

Se focaliza en tres documentos: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial; Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria y Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares–Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Finalmente, se presentan a modo de primeras reflexiones: el lugar y la mirada construida en torno a los sujetos jóvenes y adultos y su aporte a la formación específica de los futuros maestros de EPJA.

6. TRABAJO DOCENTE Y BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS.

Amalia Homar

Mariana Dalinge

María del Carmen Ulrich

Mario Villanueva

Gisela Altamirano

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias
Sociales. Universidad Autónoma de Entre
Ríos.

Resumen

En esta comunicación presentamos aspectos centrales de nuestro proyecto de investigación “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”.

Los objetivos del estudio son indagar sobre el trabajo docente y las biografías educativas a partir de las narrativas de docentes y estudiantes de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en las provincias de Entre Ríos y Córdoba; así como también producir conocimiento acerca de las prácticas inclusivas que se generan en el trabajo docente, las instituciones educativas y el contexto socio histórico en el que se desarrolla nuestra investigación.

Nos proponemos desentramar las estrategias de inclusión social y educativa en el contexto de las políticas de Estado, los significados y connotaciones que se expresan tanto en documentos oficiales y normativos del campo educativo, como en los discursos de docentes y en relatos de los jóvenes y adultos respecto de sus experiencias de inclusión en escuelas secundarias de jóvenes y adultos.

7. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD.

Marisol Giles Guayanes

Analia Guastella

Mariana Cabrera Muñoz

CENMA 216 Villa Allende. Córdoba. Argentina

Resumen

La Ley de Educación N° 26.206 ha establecido por primera vez como modalidad en el Sistema Educativo a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En este marco las instituciones que acogen a estos estudiantes se convierten en garantes del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Estas escuelas tienen varios desafíos que afrontar. El CENMA 216, asumió la responsabilidad de afrontarlos, y reconoce como uno muy importante el desgranamiento de la matrícula inicial en la presencialidad. Y otro, las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes de la modalidad. Teniendo en cuenta esta realidad, se propuso un plan de trabajo a través de un sistema de tutorías que busca ser un andamiaje en lo social y lo académico para lograr trayectorias completas y de calidad.

8. TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE MUJERES MIGRANTES EN SITUACIÓN DE POBREZA Y ESCOLARIZACIÓN.

Pamela Ayelen Sanchez

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el siguiente trabajo se presentan algunos resultados de una investigación desarrollada para acreditar el título de grado de Licenciada en Ciencias de la Educación: “Prácticas de cultura escrita de mujeres de baja escolaridad en espacios de cuidado de la salud y de sostenimiento familiar”. El problema de investigación se aborda desde un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico.

En la ponencia se presentará, en primer lugar, el marco teórico metodológico que se desarrolló. En segundo lugar, un análisis de las trayectorias socioeducativas de dos mujeres entrevistadas, relacionando vivencias propias y de familiares con procesos políticos, sociales y económicos, lo cual posibilita conocer a las mujeres, para confrontar pre-nociones o prejuicios que ponen el acento en la falta de escolarización formal y generalizan los saberes que poseen. Además, permite visibilizar cómo las trayectorias están situadas en tiempos y espacios específicos, atravesadas por relaciones de poder y cuestiones de género. En tercer lugar, se esbozarán hallazgos, de los que se destacan: condiciones estructurales y económicas; trayectorias escolares; migración; condiciones laborales; género y revinculación con la escolaridad como alumnas de un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos.

9. JÓVENES-ADOLESCENTES EN LA EDJA: IMPACTOS DE LXS “NUEVXS SUJETXS” EN LA MODALIDAD DESDE LAS PERSPECTIVAS DE EDUCADORXS DE BACHILLERATOS POPULARES.

Paola Rubinsztain

Ana Lea Blaustein Kappelmacher

FSoc y FFyL-UBA/GEMSEP.

Resumen

El trabajo analiza perspectivas docentes referidas a las transformaciones recientes de la población del nivel secundario de la Educación de Jóvenes y Adultxs (EDJA) en la Provincia de Buenos Aires y al impacto de dichas variaciones en las prácticas pedagógicas cotidianas, mediante la recuperación de las discusiones sostenidas por colectivos de educadorxs de Bachilleratos Populares (BP) de Jóvenes y Adultos. Lxs docentes tematizan la irrupción mayoritaria de “nuevxs sujetxs” adolescentes, que, desde su mirada, modifican la dinámica del espacio escolar y lxs interpelan a revisar las estrategias de trabajo en EDJA.

Los cambios en el escenario escolar responden a condicionamientos operados por las políticas específicas de corte progresista impulsadas para la modalidad, así como a una serie de políticas socioeducativas e iniciativas complementarias, tendientes a la inclusión educativa.

Retomamos para el análisis los intercambios docentes planteados en dos jornadas de discusión sobre la temática: un encuentro entre colectivos docentes de distintos BP, y una entrevista conjunta a integrantes del colectivo de educadorxs del BPSR. A partir de las perspectivas formuladas en estos espacios, relevamos y analizamos qué significados se construyen respecto de la cuestión de lxs “nuevxs sujetxs” en la EDJA, con atención a los atributos asignados a lxs estudiantes y a su impacto en la vida cotidiana escolar y en las prácticas docentes.

10. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES DIFERENCIADAS.

María Galdeano

Instituto de Investigaciones en Educación –
FH-Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Desarrollamos algunos análisis que surgen del estudio de 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 y caracterizamos las estrategias de enseñanza que emplean las docentes para el trabajo con un grupo de jóvenes y adultos con discapacidades diferentes. En particular la tarea de la maestra a fin de adaptar, tanto sus explicaciones como las actividades y consignas que escribe en el pizarrón, a los diferentes niveles de aprendizaje sus estudiantes.

DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO

Coordinadoras: *Mónica Pini y Gladys Blazich.*

Este eje comprende propuestas y experiencias formativas para la heterogeneidad de contextos, sujetos y prácticas en la EDJA. Entiende la diversidad en un sentido amplio, que incluye a grupos sociales en condición de vulnerabilidad como: jóvenes y adultos de sectores populares; adultos mayores; pueblos originarios; afrodescendientes; migrantes. Personas con discapacidad. Sujetos en contextos de encierro, en situación de calle. Diversidad lingüística, cultural y de géneros.

En el trabajo en comisiones se presentaron 7 comunicaciones derivadas de grupos de investigación de universidades y 2 vinculadas con docentes y directivos de centros de educación de adultos, que enfocan algunos de los temas mencionados: en su mayor parte referidas a diferentes aspectos de la enseñanza a grupos sociales en condición de vulnerabilidad y análisis de trayectorias; sujetos en contextos de encierro; mujeres migrantes.

En oportunidad de la exposición oral de cada una de las ponencias los/as autores/as pudieron ampliar aspectos de estas. El trabajo en la mesa permitió el intercambio sobre los distintos abordajes teóricos específicos del campo y se identificaron recurrencias y acuerdos en enfoques sobre algunas de las temáticas.

Los y las presentes acordaron que la oportunidad de compartir las investigaciones y las experiencias con personas involucradas en el campo de la EPJA, resulta siempre enriquecedor y provechoso dado que son muy escasas las oportunidades de concretarlo.

EJE TEMÁTICO 3

3: FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA EDJA

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.

RESÚMENES

1. FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL CAMPO DE LA EPJA.

← Clic en los títulos para ver el trabajo completo



Clarisa del Huerto Marzioni

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales/Adultos2000, DEAyA, Ministerio de Educación e Innovación.

Resumen

Esta presentación se propone plantear algunos hallazgos principales de la investigación en curso: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital a cargo de un equipo de docentes investigadores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, de la cual en particular para esta comunicación se hace una delimitación de la línea que indaga sobre las materias de práctica para la intervención que corresponden a los planes de estudio de los profesorados de Educación, Ciencias Sociales, Comunicación Social y se profundiza en la materia Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

En esta etapa de la indagación se avanza principalmente en lo empírico y se reflexiona en particular sobre lo que lxs docentes en formación identifican como aprendizajes y saberes construidos durante la cursada vinculados al campo de la EDJA. La presentación está estructurada, en primer lugar, por los procedimientos técnicos metodológicos diseñados para esta etapa de la investigación junto con algunas características del universo de estudio; en segundo lugar, se concentra en la voz de lxs estudiantes cursantes de las carreras de profesorado sobre lo que identifican como aprendizajes logrados desde la materia EDJA; por último, se presentan conclusiones parciales respecto de las prácticas en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el marco de la propuesta de enseñanza de la materia EDJA y se postulan

cuestiones emergentes para continuar profundizando desde un enfoque cualitativo interpretativo y prácticas de investigación acción educativa por el que se ha optado en este estudio.

2. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ALGUNAS PREOCUPACIONES DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Mario Alejandro Villanueva

Paula Mariana Dalinger

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias
Sociales–Universidad Autónoma de Entre
Ríos

Resumen

En el presente escrito proponemos algunas reflexiones en torno de la enseñanza de la Investigación Educativa en carreras de Formación Docente y la problematización, desde este espacio, de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Reconociendo a la educación y al trabajo docente como espacios colectivos de construcción de conocimiento, la cátedra Investigación Educativa de la FHAYCS-UADER toma como objeto de estudio la educación secundaria y los sujetos que atraviesan las instituciones del nivel en sus diferentes modalidades.

Entendemos a la investigación desde una perspectiva sociocrítica, como práctica situada que interpela la realidad en contextos socio-históricos específicos; desnaturaliza, reconoce complejidades y tensiones; problematiza el lugar de los sujetos y sus prácticas. Enfatizamos el reconocimiento de la educación como derecho social y el compromiso político del investigador, que atraviesan la función social del conocimiento y la dimensión político-académica de la Universidad pública.

Nuestro trabajo como formadores de futuros docentes, apunta a generar condiciones para pensarnos como productores de conocimiento a partir de prácticas que instalen preguntas, generen rupturas, poniendo en tensión lo ya sabido.

En el trabajo que desarrollamos junto a los estudiantes, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos ocupa un lugar primordial, como una de las líneas temáticas que proponemos para la realización de su trabajo final; instancia que para muchos de ellos constituye el primer acercamiento desde la formación docente a espacios de educación de la modalidad.

Compartimos aquí algunas reflexiones respecto de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión en el marco de la propuesta de cátedra, y de las preocupaciones de los estudiantes durante la realización de su trabajo final, en instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos.

DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO

En el encuentro presencial, se unificaron los ejes temáticos 3 y 4 para el trabajo en comisión.

EJE TEMÁTICO 4

4. PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Experiencias y proyectos de problematización de las prácticas de enseñanza en la EDJA. La construcción de propuestas de enseñanza en el marco de la definición de los conocimientos pertinentes para la Modalidad, en los diferentes contextos. Propuestas de Organizaciones y Movimientos Sociales. Experiencias innovadoras en EDJA. Los procesos evaluativos, definición de criterios, modos de evaluación, caracterización de las mediaciones docentes en las instancias de reconocimiento de aprendizajes de los alumnos del nivel. Propuestas de enseñanza con y sobre tecnologías y medios de comunicación. Experiencias innovadoras. Propuestas virtuales de EDJA. Experiencias de formación profesionalizante.

RESÚMENES

1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJES. FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA EDJA.

← Clic en los títulos para ver el trabajo completo

Andrea Mabel Algarbe
Mariana Verónica Alem Quevedo
Inspección de Zona 3 Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos Provincia de Córdoba



Resumen

La presente propuesta denominada Comunidades de Aprendizaje. Fortalecimiento pedagógico en el Nivel Primario de la EDJA tiene como propósito socializar la experiencia desarrollada en las Escuelas Nocturnas y CENPA (Centros Educativos de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos) de la Zona 3, de la Dirección General de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Córdoba. La misma tiene como fin y como principio orientador, constituir a las Escuelas Nocturnas y CENPAS de la Zona 3 como Comunidad de Aprendizaje. Este concepto refiere a un modelo educativo basado en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo y que es el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico. Es decir, este modelo es una nueva manera de configurar las escuelas, en las que el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes son la clave para la mejora de la práctica educativa. Esta nueva forma de trabajar juntos supone el rediseño, reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa, en una progresiva puesta en práctica.

2. LA MATEMÁTICA APLICADA COMO UN RECURSO DE FORTALECIMIENTO DEL SUJETO, EN CONTEXTOS VULNERABLES Y AMBIENTES DESFAVORABLES.

Maricel Alauzis
Cens 90 DE 01 CABA

Resumen

En los ámbitos vulnerables y de pobreza se respira un aire que impregna al individuo una sensación del que no se puede salir o tal vez, del que no se pueda prosperar. Cuando estas personas descubren la matemática como herramienta ganan seguridad en sus quehaceres diarios, les da fortaleza interna y esperanza de progreso. No es solo un cambio subjetivo del sujeto sino, brinda una proyección que transmite a su entorno mejorando la vida de su ambiente.

El presente trabajo es un análisis de una experiencia educativa. Es la descripción recogida de una serie de actividades y conclusiones, sobre una dinámica basada en trabajo por proyectos con matemática aplicada, llevada a cabo por los estudiantes de tercer año en el Cens 90, secundario de adultos en la Ciudad de Buenos Aires. En este contexto del último año del plan de Bachiller para adultos en 3 años, hemos empleado un formato de transversalidad de la matemática con metodología de la investigación y relación laboral. Se trabaja sobre la estadística y las finanzas personales, sobre una investigación relacionada con su especialidad (Desarrollo de Comunidades) en base a sus inquietudes y su ocupación actual. Estas actividades la realizan en equipo, trabajan en una investigación donde surgen los datos que analizan en base a operaciones matemáticas, con el fin de obtener conclusiones para una propuesta de mejora en su ámbito laboral o comunidad.

Los resultados son muy productivos pues, los proyectos surgen desde ellos a partir de sus deseos y necesidades propias. Por esta razón, los resultados son superadores desde lo personal y lo social. Detrás de la formalidad que les brinda trabajar en equipo, les brinda un orden me-

todológico y un pensamiento matemático, a estas personas adultas los invitan a mejorar el proceso de orden en su propia actividad, adquirir un pensar lógico y, sobre todo, seguridad en sus iniciativas, ya que en estos casos nacen microemprendimientos. De esta manera se fortalecen en lo económico, mejorando la vida familiar y su ámbito social, prosperando así las personas que habitan en torno a sus círculos frágiles.

3. OTRA AUTORIDAD PEDAGÓGICA POSIBLE EN TIEMPOS Y TERRITORIOS DE EXCLUSIÓN Y DESIGUALDAD.

Adriana Bordarampe

Educadora y Psicopedagoga. Integrante del
equipo de la Secretaria de Desarrollo Social
del Municipio de La Matanza.

Resumen

Una pregunta es la que atraviesa el desarrollo de este trabajo en un ida y vuelta desde la realidad, desde la misma práctica: ¿Qué perspectiva de la transmisión facilita desarrollar otra autoridad pedagógica posible en tiempos y territorios de exclusión y desigualdad?

Pregunta que en forma inmediata produce otras: ¿Cómo habitar la escena pedagógica de otro modo? ¿Cómo instituir nuevos lugares de habla desde la participación de los mismos niños, niñas y jóvenes?

¿Cómo se construye conocimiento en el marco de una Política de Inclusión Educativa que se desarrolla en un territorio del Partido de La Matanza; el cual, se caracteriza por una profunda e histórica vulneración de derechos?

4. DE PRODUCCIÓN ECONÓMICA A PRODUCCIÓN ARTÍSTICA.

Oscar Angel Melo
MARIANO MORENO 66

Resumen

Este escrito sistematiza una investigación de la Práctica Docente en educación secundaria orientada al trabajo con jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad escolar. La iniciativa se implementó en 2015 en la Escuela Lidoro Quinteros de Jóvenes y Adultos en el barrio de La Milagrosa de La Banda del Río Salí y se desarrolló de manera interdisciplinaria, con un alto grado de formalización de la propuesta pedagógica que, a su vez, fue parte del proyecto final del módulo Producción de Bienes y Servicios.

La experiencia resultó significativa debido al impacto que produjo en el aprendizaje de los estudiantes, posibilitando no sólo la apropiación de conocimientos en microemprendimientos de los jóvenes y adultos sino también en el área artística por parte de docentes y estudiantes. Bajo la metodología de ABP, los jóvenes aprendieron la producción de un servicio, añadiendo el conocimiento de un género teatral como el “Sainete”, incorporando competencias de oralidad, expresión, trabajo colaborativo etc. La experiencia logró resignificar espacios y tiempos de módulos rígidos de la formación secundaria. Proponemos abordar las reflexiones sobre el rol del docente en la EDJA sus características de analizador de su práctica como así también resignificar el contenido atendiendo a una metodología que propicia aprendizajes no solo en las necesidades curriculares de los educandos, sino también desarrollando competencias de vida cotidiana de los mismos. Este proyecto avanzó en generar saberes en la secundaria de la EDJA tales como la aproximación al teatro. El proyecto da cuenta de una propuesta heterogénea, que redundó en la reflexión acerca de los saberes relevantes propios del curriculum prescripto en el área económica y repensar el ejercicio del rol docente de la modalidad, aportando desde el área artística al obje-

tivo de abordar el conocimiento del mundo laboral y de la construcción de un servicio.

5. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA EPJA—UN ANÁLISIS TEÓRICO DE LA EXPERIENCIA EN EL NIVEL MEDIO DE LA MATANZA.

Hernán Rodríguez
UNTReF, UNLaM, UNSa

Resumen

Este es un ensayo teórico que surge de la reflexión y sistematización de la práctica profesional en el nivel medio de la modalidad a partir de las preguntas sobre la forma en que el sujeto pedagógico de la modalidad puede asumir -y asume- un rol protagónico en la co-construcción de las experiencias de aprendizaje que transita. En este sentido la modalidad es generadora de nuevos paradigmas pedagógicos que rompen con la gramática escolar tradicional que reduce a los estudiantes a objetos pasivos de intervención y a la educación a un proceso de adiestramiento. El análisis multirreferencial y situado de la práctica educativa en la modalidad permite comprender que una educación emancipadora sólo puede surgir de una construcción metodológica y configuraciones didácticas que surjan del trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa, contribuyendo a una justicia curricular, no sólo en cuanto a contenidos conceptuales sino en relación a un conocimiento comprendido multidimensional -teórico, práctico y ético- y situadamente.-significado por el contexto de producción-. Existe siempre una relación entre contenido y método y el análisis de la práctica educativa en la modalidad devela cuánto esta relación es responsable de generar experiencias emancipadoras o alienantes y disciplinadoras, es decir que, más allá de la selección del recorte curricular, el contexto y la práctica educativa ressignifica y da sentidos específicos al currículum. Se trata

por tanto de generar colectivamente una construcción metodológica y una configuración didáctica, asumida siempre como praxis política, que conscientemente promueva la inserción crítica de los sujetos pedagógicos en su realidad social merced de la ampliación y profundización de marcos cognitivos multidimensionales (prácticos, simbólicos y éticos), potenciando sus capacidades para la transformación social.

6. ENSEÑAR A PARTIR SITUACIONES PROBLEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS. UNA PROPUESTA PARA ABANDONAR LAS PRÁCTICAS INFANTILIZADAS EN LA EPJA, Y POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. UNA MIRADA SISTÉMICA.

Federico Arzamendia

Marta Núñez

Ministerio de Cultura y Educación de la
Provincia de Formosa

Resumen

En este trabajo, se presenta una propuesta didáctica, que fue surgiendo al calor de la propia experiencia, con diferentes Núcleos Educativos de la provincia de Formosa. Los resultados que se van obteniendo con su puesta en práctica, son muy alentadores y animan a continuar perfeccionándola como una respuesta eficaz para la EPJA.

La propuesta no se reduce a que los estudiantes adquieran el hábito de plantear y resolver problemas como forma de aprender; si no que, avanza sobre la idea de que a partir de las situaciones problemáticas contextualizadas, se enseñen y se aprendan los conceptos clave de los diferentes campos disciplinares. Se pone énfasis en la contextualización de las situaciones problemáticas, en tanto que la enseñanza y el

aprendizaje adquieren significatividad cuando se las inscribe en coordenadas concretas, en donde el conocimiento halla su encarnadura en hombres y mujeres concretos. Como componente organizador de este modelo de enseñanza, se ha diseñado una sencilla secuencia estructurante, cuyo propósito pretende ser superador de prácticas implantadas desde la educación primaria infantil a un sujeto-estudiante adulto, con características muy diversas y particulares.

7. FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL CAMPO DE LA EPJA.

Clarisa del Huerto Marzioni

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales/Adultos2000, DEAyA, Ministerio de Educación e Innovación

Resumen

Esta presentación propone plantear algunos hallazgos principales de la investigación en curso: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital a cargo de un equipo de docente investigadores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. en particular para esta comunicación se hace una delimitación de la línea que indaga sobre las materias de práctica para la intervención que corresponden a los planes de estudio de los profesados de Educación, Ciencias Sociales, Comunicación Social y se profundiza en la materia Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

En esta etapa de la indagación se avanza principalmente en lo empírico y se reflexiona en particular sobre lo que lxs docentes en formación identifican como aprendizajes y saberes construidos durante la cursada

vinculados al campo de la EDJA. La presentación está estructurada en primer lugar, por los procedimientos técnicos metodológicos diseñados para esta etapa de la investigación junto con algunas características del universo de estudio; en segundo lugar, se concentra en la voz de lxs estudiantes cursantes de las carreras de profesorado sobre lo que identifican como aprendizajes logrados desde la materia EDJA; por último, se presentan conclusiones parciales respecto de las prácticas en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el marco de la propuesta de enseñanza de la materia EDJA y se postulan cuestiones emergentes para continuar profundizando desde un enfoque cualitativo interpretativo y prácticas de investigación acción educativa por el que se ha optado en este estudio.

8. REFLEXIONES EN TORNO A EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SITUADAS EN LA EPJA.

Melina Romero

María Yamila Klocker

Graciela Barón

Alfonsina Soledad Francisoni

Roberto Smit

CGE – UADER

Resumen

En este trabajo presentamos algunas reflexiones en relación con la experiencia pedagógica desarrollada desde finales del año 2017 en la provincia de Entre Ríos en el marco de la revisión curricular de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos. La jurisdicción cuenta desde el año 2011 con un Diseño establecido a través de la Res. 625/11 CGE, que fue construido a partir de los lineamientos de la Resolución 118/10 del CFE, donde se planteaba una estructura modular ciclada apuntando a la formación y el desarrollo de capacidades esperables.

Luego de seis años de la implementación del Diseño Curricular de la Educación Primaria se evaluó la necesidad de llevar adelante modificaciones en lo escrito ante acciones pedagógicas situadas que demandaban otras orientaciones y lineamientos como la construcción de los módulos, la superación de la infantilización de las prácticas docentes y el seguimiento de las trayectorias formativas de los jóvenes y adultos. Como resultado de esta evaluación y considerando que desde el Consejo Federal se aprueba la Res.254/15 CFE la jurisdicción aprobó la Res.3680/18. Las reflexiones que aquí presentamos forman parte del trabajo con instituciones de Educación Primaria en relación a esta resolución, a lo largo de 2 años de implementación. En este trabajo se definió junto a los supervisores de la modalidad la implementación en 22 aulas en el primer año de trabajo y 39 aulas en el segundo año.

9. LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS JÓVENES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE NIVEL SECUNDARIO DEL CONURBANO BONAERENSE. DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, DISCRIMINACIÓN Y RECONOCIMIENTO.

**Florencia Finnegan
Silvina Kurlat
UNIFE**

Resumen

Este trabajo recupera los principales interrogantes y problemas planteados en el proyecto de investigación, actualmente en curso, Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento. Como parte de este proceso, se avanza en el análisis de las contribuciones que realizan los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) del Conurbano Bo-

naerense para promover el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes que cursan en dichas instituciones escolares y favorecer procesos de democratización de la educación.

Es en este marco que se desarrolla una aproximación a un conjunto de temas y problemas que forman parte del andamiaje conceptual que vertebró el estudio: las relaciones entre escuela secundaria, adolescentes de sectores populares y procesos de discriminación, y, al mismo tiempo, la complejidad que reviste la presencia de adolescentes y jóvenes de sectores populares en los CENS. Por último, se aportan algunas claves para pensar en los procesos de democratización que tienen lugar en estas instituciones educativas.

10. LEER Y ESCRIBIR EN EL NIVEL PRIMARIO DE ADULTOS. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

Inés Areco

Juana Rodríguez Takeda

Patricia Wilson

Universidad Nacional de Luján

Resumen

En esta comunicación presentamos reflexiones surgidas de actividades de formación de educadores en lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos que desarrollamos como docentes de la División de Educación de Adultos, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Nos interesa compartir nuestra propuesta político pedagógica que llevamos a cabo en las acciones de extensión para la formación educadores de adultos (docentes, miembros de organizaciones sociales, talleristas). Así como también señalar nuestros propósitos de generar prácticas que conlleven a la formación de educa-

dores críticos con herramientas metodológicas acordes a las prácticas de lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos.

Nuestras preocupaciones están centradas en los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de los sectores populares que no han finalizado la escolaridad primaria. En este sentido, el trabajo que realizamos centra su interés en la formación teórico-práctica de docentes en las especificidades didácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura para ese nivel educativo.

El marco desde el cual nos posicionamos implica el desafío de pensar el trabajo con participantes de diferentes procedencias y formaciones académicas (directivos, docentes de nivel primario de adultos). Por ello, como fundamentos de los talleres retomamos el encuadre de la perspectiva de la Educación Popular así como también la perspectiva vigotskiana.

11. LA CUESTIÓN SOCIOAFECTIVA BAJO LA LUPA DE LA GESTIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA EPJA. “UN APORTE PARA LA CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES”.

Irma Elvira Morgelos

Departamento de Educación Permanente de la Provincia de Formosa.

Resumen

Con el propósito de transformar la realidad existente en las instituciones educativas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, respecto de algunas prácticas que se llevan a cabo cotidianamente en la gestión y en la enseñanza, nos detendremos a disgregar del resto de las cuestiones institucionales, al abandono escolar, centrado en el análisis de las características del sujeto-estudiante, desde la desvalorización–

la falta de confianza en sí mismo- baja autoestima. Se va a focalizar en el accionar educativo, en el mejoramiento de la asistencia y de los egresados con titulación, por lo tanto, es necesario que los actores institucionales se animen a cambiar el paradigma existente, fundamentalmente en relación a las representaciones sociales [1] que los docentes, directivos y otros actores, tienen acerca de los estudiantes jóvenes y adultos en general. En efecto, la propuesta consiste en poner en acción diversas estrategias que permitan impregnar a la gestión institucional y a la enseñanza de la capacidad socio-afectiva y emocional para lograr personas capaces de superar creencias[2] negativas, obstaculizadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y concretar cambios necesarios que les permitan mejorar su calidad de vida, en función a un paradigma de enseñanza liberadora y emancipadora y a un estilo de gestión democrática, superador de toda forma de exclusión.

12. ACREDITACIÓN ESCOLAR DE SABERES CONSTRUIDOS EN EL MUNDO DE LA VIDA.

Alfredo Moleón Rodrigues

Ministerio de Educación de la Nación

Resumen

La acreditación escolar de los saberes construidos en el mundo de la vida de los estudiantes de la educación de jóvenes y adultos supone una comprensión del mundo más amplia que la comprensión occidental del mundo. Es decir, implica asumir que la diversidad del mundo es inagotable y que la diversidad epistemológica del mundo se está construyendo. Mediante un enfoque cualitativo, (auto)biográfico y narrativo buscamos hacer visible los sentidos de la vida que animan a los sujetos participantes en las experiencias narradas, validando los saberes aprendidos por los jóvenes y adultos en las prácticas sociales y laborales, saberes ancestrales y populares, es decir, en el mundo de la vida. Procuramos dar visibilidad a los saberes de los estudiantes mediante “el diálogo de saberes” lo que nos permite desarrollar y am-

pliar el horizonte de inteligibilidad del mundo a través de dos procedimientos que son la “ecología de los saberes” y la “traducción intra e intercultural”.

13. EDUCACIÓN EMANCIPADORA. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PENSADA Y REALIZADA EN CONTEXTO DE ENCIERRO.

Jorge Galleguillo

Nancy Sinatra

CENS N° 3-503-DEPJA-Contexto de Encierro-DGE- Mendoza

Resumen

La Ley Nacional de Educación N°26206/6, entendió a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde la especificidad de los sujetos que la integran y la reconoció como Modalidad. A partir del año 2010 la Provincia de Mendoza comenzó a trabajar con Comisiones Curriculares Mixtas, integradas por docentes de la Dirección General de Escuelas y el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación, para reflexionar y profundizar acerca de esta Modalidad de Educación, y producir un Diseño Curricular propio.

Se elaboró así un Diseño Curricular que responde al Modelo Socio-crítico. Logrando con sus Componentes Organizadores del Conocimiento y una Estructura Modular, trayectada, plantear contenidos disciplinares, no desde y para sí mismos, sino mediante un desarrollo pedagógico que propone la problematización del conocimiento y su vinculación con el contexto para la desnaturalización y la deconstrucción lógica de los saberes, y la construcción de nuevos cuerpos teóricos, que permitan resolver las situaciones problemáticas que surjan. De este modo el DCP (Diseño Curricular Provincial), interpela al Trabajo Interdisciplinar de los equipos docentes y la gestión permanente de la complejidad, para que el conocimiento suceda.

Pertenece al CENS 3-503, creado en 2010, institución pública de gestión estatal comprendida por las Modalidades Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Está localizada en el Complejo Penitenciario Boulogne Sur Mer, en la Ciudad de Mendoza. Cuenta con una matrícula de 250 estudiantes en 4 turnos: mañana, intermedio, tarde y vespertino. Se extiende el título de Bachiller en Ciencias Naturales. El cursado es presencial, calendario abierto y sistema no graduado. Accedemos a nuestros cargos por concurso público. La mayoría del equipo está posicionado en la defensa de los derechos humanos y en el paradigma socio-crítico.

La Dirección y el Equipo de Orientación escolar del CENS N° 3-503, propuso una Capacitación a los docentes de la escuela, para un abordaje integral del DCP, ofreciéndoles el Taller: “El Desafío de Anticiparse a la Clase”, logrando así planificar prácticas áulicas que desarrollaran las capacidades en los estudiantes, la resolución del “el problema” que resultó priorizado: La falta de inserción laboral en el ámbito formal, de los liberados. Surgieron entonces tres líneas de acción o Proyectos de Acción: Cooperativismo, Nuevas masculinidades, Huerta Orgánica y Promotores Ambientales.

Este trabajo queremos compartir, y así colaborar a la construcción de Nuevas Formas de Enseñar y Aprender.

14. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ALGUNAS PREOCUPACIONES DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Mario Alejandro Villanueva

Paula Mariana Dalinger

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias
Sociales–Universidad Autónoma de Entre
Ríos

Resumen

En el presente escrito proponemos algunas reflexiones en torno de la enseñanza de la Investigación Educativa en carreras de Formación Docente y la problematización, desde este espacio, de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Reconociendo a la educación y al trabajo docente como espacios colectivos de construcción de conocimiento, la cátedra Investigación Educativa de la FHAYCS-UADER toma como objeto de estudio la educación secundaria y los sujetos que atraviesan las instituciones del nivel en sus diferentes modalidades.

Entendemos a la investigación desde una perspectiva sociocrítica, como práctica situada que interpela la realidad en contextos socio-históricos específicos; desnaturaliza, reconoce complejidades y tensiones; problematiza el lugar de los sujetos y sus prácticas. Enfatizamos el reconocimiento de la educación como derecho social y el compromiso político del investigador, que atraviesan la función social del conocimiento y la dimensión político-académica de la Universidad pública.

Nuestro trabajo como formadores de futuros docentes, apunta a generar condiciones para pensarnos como productores de conocimiento a partir de prácticas que instalen preguntas, generen rupturas, poniendo en tensión lo ya sabido.

En el trabajo que desarrollamos junto a los estudiantes, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos ocupa un lugar primordial, como una de las líneas temáticas que proponemos para la realización de su trabajo final; instancia que para muchos de ellos constituye el primer acercamiento desde la formación docente a espacios de educación de la modalidad.

Compartimos aquí algunas reflexiones respecto de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión en el marco de la propuesta de cátedra, y de las preocupaciones de los estudiantes durante la realización de su trabajo final, en instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos.

15. TÍTULO DE LA COMUNICACIÓN: PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DESDE UNA EPISTEMOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA. UN NUEVO PROYECTO EN MARCHA QUE AMPLÍA DICHA TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN.

Marcela Kurlat (Dir)

Florencia Aguirre

Andrea Arbitman

Mariana Azparren

Diego Chichizola

Agustina Palenque

Viviana Alicia Silveyra

Proyecto FiloCyT, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).

Resumen

La presente comunicación busca compartir un proyecto FiloCyT (2019-2020) en marcha, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, titulado: Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista, bajo la dirección de la Dra. Kurlat.

El mismo busca ampliar la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas, con poblaciones no exploradas hasta el momento, a través de diversas tesis de Maestría y Doctorado, en proceso inicial y en curso. Sus resultados buscan aportar conocimiento que enriquezca las prácticas de

enseñanza en la EDJA, así como sistematizar y difundir propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en diferentes contextos.

DEBATES EN COMISIÓN DE TRABAJO

La problemática del eje reunió una importante cantidad de trabajos que presentaban relatos de experiencias, investigaciones y ensayos. Los dieciséis trabajos enviados fueron expuestos por sus autores en dos comisiones que funcionaron en forma simultánea.

Las temáticas abordadas en las ponencias fueron diversas, y compartieron reflexiones sobre dimensiones de la enseñanza en la modalidad. Se señalan trabajos con propuestas pedagógicas, otros que estudiaron los vínculos entre los sujetos en el espacio educativo, algunos versaron sobre la estructura curricular y la relación con saberes y disciplinas, también se expusieron comunicaciones que trabajaron específicamente sobre intervención y formación de los educadores en la modalidad, y sobre los desafíos para la investigación.

De manera general, se señalan recurrencias en torno a los siguientes aspectos:

*- la necesidad del **trabajo colaborativo**, la indagación y la reflexión sobre la práctica a través de la conformación de **Comunidades de Aprendizaje** que posibilitan explorar nuevos modos de enseñar.*

*- los aportes de la metodología basada en la **realización de proyectos** así como el **aprendizaje basado en problemas** en forma situada, que permite abordar diferentes contenidos de manera compleja y articulando diferentes áreas disciplinarias.*

*- el desarrollo de propuestas que interpelan ciertas prácticas instituidas en la alfabetización de jóvenes y adultos. Aquí se encuentran **experiencias de formación de educadores** desde la perspectiva de la **educación popular** y análisis de prácticas de enseñanza en el nivel primario de adultos.*

*- las **particularidades** que asume la enseñanza en contextos de **privación de la libertad** y los desafíos curriculares desde perspectivas emancipadoras.*

*- las variadas **problemáticas institucionales** que se generan en los **CENS** a partir de las características de la población que asiste y los aspectos pedagógicos, sociales y culturales presentes en tanto espacio de inclusión y democratización.*

En las presentaciones se dieron debates e intercambios que expresaban los diferentes recorridos y procedencia.

DECLARACIÓN DE LA RED INTERINSTITUCIONAL LA CÁTEDRA LATAPÍ.

**Clic [AQUÍ](#) para descargar la declaración
en PDF.**

TRABAJOS COMPLETOS

EJE TEMÁTICO 1

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EDJA)

1. POLÍTICAS RECIENTES EN NIVEL SECUNDARIO DE ADULTOS EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: NUEVOS DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.

Noelia Bargas

bargasnoelia@hotmail.com

María Eugenia Cabrera

mecabrera1967@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

Resumen

Este trabajo presenta algunas problemáticas vinculadas a las políticas públicas implementadas recientemente en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires, especialmente la referida a la reducción de días de cursado en los CENS.

El material empírico de referencia proviene la investigación en curso “La formación de los Educadores de Adultos para el nivel secundario: situación actual, problemas y necesidades”¹ que se propone indagar sobre las políticas públicas dirigidas a este sector, las normativas de distinto nivel existentes, y las visiones de los docentes, directivos que trabajan en la modalidad. Se entrevistaron a docentes que trabajan en Cens, Fines, Bachilleratos populares y a autoridades de los dos distritos seleccionados de la provincia de Buenos Aires.

En esta comunicación se realizará un análisis que retoma la obligatoriedad de la escuela secundaria establecida por la Ley de Educación Nacional y el compromiso por la igualdad educativa, en el marco de propuestas de políticas públicas más flexibles para el nivel secunda-



¹ Investigación dirigida por María Eugenia Cabrera. Profesora adjunta. Integrante Noelia Bargas. Ayudante de primera. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. Disposición CDDE 290/15 Código: 14/E079

rio de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

En la investigación se adopta una lógica cualitativa, con utilización de entrevistas abiertas, que permite profundizar acerca de lo que los sujetos (directores, docentes, supervisores) plantean, atendiendo a la aparición de problemáticas no previstas. Se analizan también documentos legales de diverso tipo nivel (Ley Nacional, Resoluciones del CFE, resoluciones de la provincia de Buenos Aires).

Introducción

El objetivo de efectivizar el derecho a la educación para toda la población requiere generar conocimientos y problematizar qué es lo que sucede en la educación de adultos, que es parte de un campo que históricamente ha tenido escasa atención en las políticas públicas. Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional del 2006 y el reconocimiento de la misma como una de las ocho modalidades del sistema, el campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) ha cobrado cierta relevancia con el incremento de políticas públicas y normativas dirigidas a la modalidad (Finnegan y Montesinos 2016).

En Argentina, la educación de adultos se constituye como respuesta a la imposibilidad del sistema escolar de garantizar el derecho a la educación para toda la población. Desde el discurso dominante se crea al adulto pedagógico como carenciado y se oculta la responsabilidad del sistema social y escolar en este proceso. (Rodríguez, L. 1992,1996). En nuestro país, la educación básica y de nivel secundario para adultos reciben sujetos que han circulado por diversos espacios escolares, muchos de ellos con complejas historias escolares, con diferentes vínculos con la escuela y con diferentes significaciones otorgadas a la misma (Sinisi, Montesinos, Shoo, 2016) a los que el sistema no tuvo la capacidad de retener con aprendizaje.

Los debates sobre la flexibilidad que debe adquirir la enseñanza para jóvenes y adultos trabajadores, las características del curriculum específico, el lugar de la formación para el trabajo o el empleo, son problemáticas que están presentes en él la educación de adultos desde fines del siglo XIX (Rodríguez, L 1992, 1996) y que aún persisten.

Desarrollo

La obligatoriedad del nivel secundario expresado en la Ley de Educación Nacional (LEN) en nuestro país, actualizó los debates sobre la igualdad educativa necesaria en una sociedad que continúa siendo desigual social, económicamente.

Efectivamente, la LEN expresa un compromiso explícito con la construcción de mayor igualdad como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional. El art. 11 inciso a) establece “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. En el art. 16 afirma la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria para toda la población con el compromiso de “alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”. En el art. 30 afirma que “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. No resulta menor la ausencia de referencia de la población adulta entre los destinatarios. Aunque esta cuestión en parte es saldada con el art. 17 que reconoce a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de las ocho modalidades del sistema y que tiene el propósito de responder a los requerimientos específicos de formación, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación de la población.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en 2009 por el Consejo Federal de Educación, expresa la preocupación por disminuir la desigualdad en la educación secundaria y establece:

1- Extender la cobertura en el ciclo básico y en el ciclo orientado de la escuela secundaria; 2- Mejorar las trayectorias escolares de los alumnos y disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono; 3- Promover la finalización de los *estudios secundarios en la población de adolescentes, jóvenes y adultos*. (Estrategia 1 del Plan Trienal 2009-2011).

En el punto 26, relacionado con la igualdad menciona la necesidad de desarrollar políticas dirigidas a superar la fragmentación de la educación secundaria expresada en la heterogeneidad de planes de estudios y en ofertas desiguales que responden a los ámbitos y las caracte-

rísticas socio-económicas de los alumnos que atienden, reproduciendo las brechas sociales en brechas educativas.

Existe una referencia explícita en el punto tres a la población de EPJA, y se plantea el compromiso por generar condiciones y resultados de escolarización que aseguren logros de aprendizajes similares para todos. Se observa la búsqueda por enfrentar la existencia de circuitos escolares diferenciados, habitados por distintos grupos sociales.

Con respecto a la calidad afirma: a) la necesidad de fortalecer la formación y aprendizaje de los alumnos en relación a la prosecución de estudios superiores y a la formación para el trabajo y b) el desafío de promover recorridos de enseñanza y aprendizaje que incorporen otros formatos y escenarios de desarrollo y alternativas que los alumnos puedan considerar en la definición de sus trayectorias escolares.

Se desprende de la normativa el compromiso por generar condiciones para la continuidad de estudios superiores, la formación para el trabajo, y además la posibilidad de realizar propuestas con otros “formatos” para la población sin secundario completo, las debieran evitar la fragmentación y segmentación del sistema educativo. Tarea compleja debido a la situación estructural existente en donde “los grupos económica y socialmente más vulnerables suelen ser al mismo tiempo los que cuentan con condiciones de escolarización más precarias” (Romero,C, 2013, p. 153).

La EPJA de nivel secundario en la provincia de Buenos, vivió en estos últimos años, algunas modificaciones en las dos de las principales ofertas de secundaria de adultos vigentes que concentran la mayor cantidad de matrícula en la actualidad: el Plan Fines y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), modificaciones que han impactado en prácticas cotidianas de los educadores. En este trabajo, analizaremos lo sucedido en los CENS.

El CENS con formato de tres días como nueva propuesta de flexibilidad

Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)², creados en 1970, son una propuesta histórica en la modalidad que se diseñó para estudiantes adultos trabajadores (Canevari 2001), tienen un diseño curricular de tres años de duración para la finalización de la secundaria, con un formato de dictado diario de clases similar a la escuela común, y que suelen funcionar en escuelas primarias o secundarias comunes, en turno noche o vespertino.

Desde 2018 esta situación se modificó en la provincia de Buenos Aires ya que el dictado pasó a 3 días por semana debido a la aplicación de la resolución RESFC-2017-2280 DGCYE, que afirma en sus considerandos:

“Que con el fin de responder a las necesidades de formación de los jóvenes, adultos y adultos mayores surge adecuado proponer un formato de mayor flexibilidad en la carga presencial del diseño curricular, incorporando las tutorías como dispositivo situado y estrategia pedagógica integral diseñada especialmente para alcanzar los objetivos de la propuesta educativa”

La propuesta consiste en una modalidad de cursado de 18 horas presenciales y 8 horas de tutorías (tres días de asistencia obligatoria y dos de tutorías optativas para los estudiantes) y de cumplimiento de los docentes. La decisión asemejó el formato de dictado de ambas ofertas (CENS y FINES) en cantidad de días, aunque con particularidades:

Lo que los CENS hacen es una flexibilización de horarios; las horas presenciales de la misma forma que el Fines. Es decir 18 horas presenciales y ellos tienen 8 horas de tutorías, que el Fines no lo tiene. Además, mantiene las especializaciones, que el Fines no tiene, tiene una única especialización. En cambio, en el CENS con los docentes que tienen, que son específicos, acompañan la propuesta y la formación del estudiante desde otro lugar. (Inspectora)

2 La resolución 6321/95 propone el recorrido de la educación secundaria en 3 años calendario con determinada cantidad de asignaturas a lo largo de cada uno de los años. El estudiante tiene períodos de recuperación también en diciembre y en febrero.

Esta decisión política de la Dirección de Adultos de la Provincia generó modificaciones en el modo de trabajo de los docentes ya que les exigió la readecuación de la forma de enseñanza habitual, la coordinación con otro compañero en pareja pedagógica y la implementación de horas de tutorías para atender a sus alumnos, en general, en otros días diferentes a los de su asistencia habitual al CENS.

Este cambio de la carga horaria presencial generó en algunos docentes malestar por entenderse como una decisión inconsulta y que afectaba la calidad de la enseñanza: ellos venían con un régimen de 5 días, y tienen que pasar a las 18 más 8, los docentes vienen con una resistencia importante, porque ellos lo consideran como que no fueron consultados, no participaron en la toma de decisión. (...) Ellos consideran que si vos bajas la cantidad de carga horaria presencial entonces tienen menos calidad educativa.

E: ¿Y puede haber algo de eso?

I: Depende mucho del docente y de la propuesta institucional”. (Inspectora).

En la cotidianeidad escolar se produjeron reorganizaciones en la forma de trabajo habitual por la necesidad de:

a) armar parejas pedagógicas:

Y al principio costó bastante, además tuvimos que trabajar en parejas pedagógicas. Ustedes piensen que de 48 módulos u horas, pasamos a 28. La directora (anterior) tuvo que armar parejas pedagógicas, en las cuales compartían una hora y tenían que acordar temas en común. (Entrevista a directora).

Este armado generó distintas experiencias en las escuelas, algunos docentes buscaron generar una nueva propuesta integradora de dos asignaturas, otros solo coexistían en aula, compartiendo espacio físico, pero cada uno seguía dando su asignatura aunque con menor tiempo real para la enseñanza.

b) Instaurar las tutorías:

Las tutorías se prevén como espacios de consulta para los alumnos y a veces le implica al docente asistir otro día a la escuela:

E: ¿Y las tutorías? ¿Suele ir la gente?

I: No, porque para los estudiantes vos le decís 18 horas presenciales y entonces... (inspectora) No vienen, vos imagináte, que una tutoría, que es una hora cátedra, 35 minutos que estamos acá, aquel que vive lejos, ¿va a venir por 30 minutos a ver al docente? (Docente)

Debido a eso, la mayoría de los docentes consideran que este espacio no cumple su función prevista en la propuesta debido a que los estudiantes no asisten regularmente a ellas, y además se reducen sus horas efectivas de clase.

c) Adecuar el programa a la nueva carga horaria presencial:

La decisión de qué enseñar en el nuevo tiempo disponible fue resuelta por los docentes con la reducción del contenido previsto en el programa, seleccionando temas, eliminando actividades que antes se hacían en el aula y/o agregando lecturas para que se hagan en la casa y que luego se retomaran en el aula. La selección suele priorizar la vinculación con la vida cotidiana y con la realidad de los estudiantes.

“Lo que tenés que hacer es achicar. No te queda otra. Es menos tiempo. ¿Como se achica? Selecciono lo más importante, lo que se enganche más con la actualidad, lo que les va a servir, lo básico de la materia” (docentes de CENS).

También se suele modificar la evaluación, por el tiempo presencial disponible, y se adopta, en forma más generalizada, la realización de trabajos prácticos que se hacen en los domicilios y luego entregan al docente.

Esta selección curricular la van construyendo los docentes³ desde su saber sobre el campo disciplinar y los contenidos a enseñar, desde su perspectiva sobre la utilidad de ese conocimiento para esos estudiantes, teniendo en cuenta su contexto de vida y trabajo, y las razones de su asistencia a la escuela (tener el título secundario para trabajar o seguir estudiando). Tareas que realizan de diferentes maneras, muchos solos, otros con compañeros del departamento a que pertenecen, con

3 Destacamos que los docentes entrevistados son egresados de profesorado de nivel terciario de la provincia y de universidades nacionales y privadas y en su formación inicial no han recibido contenidos sobre la enseñanza para jóvenes y adultos.

sugerencias de los directivos, pero no refieren la existencia de espacios institucionales explícitos para esta tarea.

Esta situación reactualiza las problemáticas sobre la formación que da la modalidad y en el nivel, ya desatada con el surgimiento del Plan FINES. ¿Qué sucede con la enseñanza y con los aprendizajes de los jóvenes y adultos? ¿Qué sucede con la igualdad educativa y la adecuación a las características de la población? ¿Qué condiciones institucionales son necesarias para llevar a cabo la tarea? ¿Qué desafío tienen los docentes?

Terigi (2015) afirma, refiriéndose al nivel secundario:

“No es que innovar en aspectos organizacionales produzca por sí solo cambios en las prácticas. Muchas propuestas en este sentido encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas del nivel secundario. Los/as docentes secundarios cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los preparó para un modelo organizacional preciso (...) En otros modelos organizacionales (v.g. tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas), requieren formación y apoyo específico para desarrollar prácticas adecuadas. Vuelve así el problema de la formación de los profesores de secundaria, un pendiente en las políticas de formación docente”. (Terigi, F. 2016, p. 38)

La reducción de asistencia: ¿facilita u obstaculiza la retención?

La reducción de días de asistencia es vista por algunos entrevistados como positiva ya que permite aumentar la matrícula del CENS:

Fue favorable en el sentido que recuperamos muchísima población de adultos que en los últimos años venía en descenso... Prefieren hacer ésto (Venir al CENS) a un plan FINES, que en ese momento con 16 clases aprobaban una materia y muchas veces le quedaba cerca de su casa. Entonces, en ese momento, mucha gente se nos fue. Al emparejarse los 3 días dimos la posibilidad de que aquel que tenía ganas de estudiar, de tener una continuidad, de estar en una institución, hacer una materia anual, venga acá. Sobre todo gente más grande. (Directora)

-Yo creo que da más beneficios. Que brinda más beneficios. Ahora, que haya más asistencia; no.

-¿Y el beneficio? ¿En qué sentido?

-Beneficios a ellos, de decir vienen a cursar tres veces por semana y nada más. (Profesora)

En otros casos se visualiza como negativa ya que afecta la enseñanza y el vínculo con la institución: en otros años veías que pertenecían al CENS, pero ahora no pasa, y creo que es porque son menos días. Ellos pasaron de venir cinco días a tres obligatorios y a eso se le suma que hay muchos nuevos, porque cerraron FINES. Entonces el grupo que venía de primero se disolvió y vinieron nuevos. Algunos no se conocen. Entonces lo de la cantidad de días no solo afectó lo que tiene que ver con los contenidos sino también al interior del grupo, a lo vincular. (Prof.).

Vemos que ellos solos en la casa no pueden, no tienen tiempo y el trabajo en el aula es súper importante. Ellos nos demandan estar en la escuela y además creemos en la construcción colectiva. Se generan lazos, se acompañan. Y muchos siguen porque están con otros que los ayudan a seguir. Y el sistema de tutoría no les termina de servir y si pensamos en que no tuvieron antes su formación (de nivel secundario), este es el momento de su formación. (Prof.)

Existen distintas miradas sobre el impacto de reducción de días de asistencia, en términos de si la disminución de días de asistencia colabora con la retención porque reduce la cantidad de días de cursado diario o, por el contrario, favorece la deserción porque genera mayor desvinculación con la institución y dificulta los aprendizajes, ya que exigiría más trabajo autónomo a población que posee trayectorias discontinuas y vínculos complejos con la escolaridad.

Efectivamente, los partidarios de la reducción, retoman las evidencias visibles como la ventaja de viajar menos y organizar más fácilmente la vida cotidiana sin la escuela. Los que defienden la asistencia diaria argumentan que la misma favorece la constitución de grupos, el abordaje de sus dificultades, el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes y destacan la importancia del tiempo en el aula para la enseñanza. Algunos plantean que la modalidad diaria de

asistencia contempla también flexibilidades frente a las ausencias de los estudiantes, pero con otro contexto institucional de acompañamiento.

Mayoritariamente los entrevistados destacan que el ausentismo de los estudiantes, problemática habitual en el nivel y la modalidad, se agrava cuando impacta en el día que corresponde venir, ya que genera mayor desvinculación con la institución y la tarea.

Ahora, por más que vos les des un día por semana, puede que también se complique asistir.

E: ese día

A: Claro, ¿se entiende? El adulto es así. Porque también trabajo en otro CENS y pasa lo mismo (Docente).

El tema, también, es que no es lo mismo que el que venía antes toda la semana y faltaba un día, ¿no? El tema es que ahora viene tres días y falta uno, vino dos días. Nada. Entonces es como que se pierde el contacto con la escuela, la continuidad (docente).

Pareciera que el planteo centrado solo en reducción de la asistencia y con un dificultoso acompañamiento a través de las tutorías, prioriza una dimensión cuantitativa de la flexibilidad (menos días) y relativiza el desafío vinculado a la generación de un proyecto curricular e institucional que convoque a los estudiantes a asistir para aprender y participar (García y Garbe, 2019).

El debate que se instala requiere analizar las múltiples dimensiones implicadas en la permanencia con aprendizaje de los estudiantes de EPJA, que exige también no restringir el análisis solo a las variables externas a la institución, como la situación laboral de los estudiantes, la atención a la familia y a la salud, así como los variados costos (de dinero, de tiempo, de organización) que exige la asistencia a las escuelas, sino también incorporar aquellas menos visibles, pero importantes, vinculadas a la propuesta pedagógica que sostiene la institución (Greco, Krichesky, Saguier, Tissera, 2019). Desde esta perspectiva estudiar, en una propuesta convocante, con proyectos compartidos institucionalmente facilitaría la continuidad en la escuela, el aprendizaje y el egreso.

Esta tarea requiere la elaboración de políticas públicas, proyectos institucionales, una formación docente y la voluntad política

pedagógica de los distintos sujetos involucrados para construir en esa dirección.

A modo de cierre

La diversidad de planes y propuestas existentes (FINES y CENS de tres días) también nos lleva a interrogarnos sobre los sentidos que adopta la flexibilidad en las escuelas secundarias de adultos y los riesgos que existen de profundizar la segmentación del sistema, al agudizar los circuitos diferenciados de educación, que atentan con un proyecto de formación común para la población. ¿En qué momento, con qué decisiones, atender a la especificidad de la población genera desigualdad?

El espacio para la reflexión crítica con los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, el debate sobre el diseño curricular prescripto y el currículum efectivamente llevado al aula, las políticas públicas y los modos de organización institucional requeridos para sostener proyectos educativos que colaboren con la construcción de mayor igualdad (Connell), resultan indispensables.

Preguntarse ¿qué debates más profundos están detrás de cada una de las ofertas educativas construidas por el Estado para atender las diferentes situaciones de la población sin escolaridad obligatoria? ¿Qué aspectos del formato escolar es necesario interpelar para evitar los procesos expulsivos de las escuelas?

Existen múltiples experiencias en el sistema con docentes y directivos que están trabajando en alternativas cuyas voces deben ser tomadas desde la política pública. Resulta claro que la educación sola no puede, y que pensar políticas educativas efectivamente democratizadoras requiere como primer paso asegurar una distribución de bienes materiales y simbólicos coherente con una democracia real.

Bibliografía

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. Publicación electrónica editada en la Serie Coloquios, del CREFAL.

- Canevari, M S (2001) Breve historia de la educación de nivel secundario para Adultos. Ponencia presentada al Primer Congreso de Educación Instituto Alejandro Carbó(CBA).
- Connell, R. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.
- Finnegan, F y Montesinos, P. (2016). Panorama de la oferta educativa del Nivel Secundario de la modalidad Educación permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires. DiNIEE Serie: Apuntes de investigación.
- García, C y Garbe, R (2019) “O inventamos o erramos”. Ponencia publicada en OEI Argentina. Red Cátedra Latapi 3er Encuentro latinoamericano: escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas. Bs.As. Imaginante.
- Greco, M, Krichesky, M, Saguier, V, Tissera, S (2019) “Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Ponencia publicada en OEI Argentina. Red Cátedra Latapi. 3er Encuentro latinoamericano: escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas. Bs.As. Imaginante.
- Montesinos, M, Sinis, L, Schoo, S. (2010) Aportes para pensar la Educación de Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. *Disponible en:*
- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf
- Rodríguez, Lidia (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, año X, N° 18.
- Rodríguez, Lidia (1996): Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. IICE. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, N°8. Mayo.
- Romero, Claudia (2013) Malestar en la cultura de la escuela secundaria: institución, experiencia y justicia educativa. En Pini, Mas

Rocha, Gorostiaga, Tello y Asprella (coord) *La escuela secundaria ¿Modelo en (re) construcción?* CABA. Aique Educación

Terigi, F (2016) Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Nestor Kirchner y Cristina Fernández. Análisis n° 16. Fundación Friedrich Ebert Stiftung Argentina.

Documentos consultados

- Ley Nacional de Educación n° 26206/06.
- CFE 79/09 Plan Nacional de Educación Obligatoria
- DGCYE. RESFC 2280 (2017)

2. VÍNCULOS EDUCACIÓN-TRABAJO EN PROGRAMAS SOCIALES. UNA MIRADA DESDE EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FINES 2 EN LAS COOPERATIVAS BAJO PROGRAMAS. ^[1]

Mg. María Eugenia Míguez
marueducacion@gmail.com

Becaria doctoral CONICET
Instituto de Investigaciones jurídicas y sociales “Ambrosio L. Gioja”, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires

*Requiere mucha paciencia hacer un tejido nuevo.
Hay que ponerle coraje, bordar gozo y sufrimiento con la fuerza de tus
manos, los latidos de tu pecho.*
(Humberto Pegoraro)



Resumen

La intención de esta ponencia será realizar una aproximación al vínculo educación-trabajo en los programas sociales prestando especial atención a la principal propuesta de terminalidad educativa vinculada a las “cooperativas bajo programas” denominada Plan de Finalización de Estudios Secundarios “Fines 2”.

El tema cobra relevancia dado que en la última década los programas de transferencias condicionadas de ingresos han tomado como principal contraprestación la terminalidad educativa. Para el caso del Programa Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” (PRIST-AT) (2009-2018), y su línea programática Ellas Hacen (EH) (2013-2018), pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS), han planteado la importancia de la terminalidad educativa a través del Plan FinEs 2. Tomaremos como referencia la normativa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (MDS) y del Ministerio de Educación de la Nación, especialmente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), para analizar las articulaciones que propone

entre el AT-EH y el Plan FinEs 2. Decidimos focalizar el trabajo en el periodo de creación de ambos programas excluyendo los cambios que se producen a partir la gestión “Cambiemos” en el año 2015.

En este sentido, nos preguntamos ¿Qué particularidades adquiere el plan FinEs 2 en términos normativos y pedagógicos? ¿Por qué resulta necesario crear un plan como el FinEs2 para cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria para Jóvenes y Adultos/as, especialmente para destinatarios de programas sociales? ¿Cuál es la impronta que le imprime al plan el Ministerio de Desarrollo Social? ¿Cuál es el sujeto pedagógico del plan FinEs 2? Y por último “¿por qué crear el plan FinEs2 en lugar de fortalecer experiencias ya existentes y con tradición en la Educación de Jóvenes y Adultos/as?” (Burgos, 2016 p.77)

Educación y trabajo: nuevas institucionalidades bajo el enfoque de la protección social

Un largo debate académico y político se instaló en los países centrales –desde por lo menos los ‘80– acerca de la manera en que los Estados hacen frente (o deben hacer frente) a lo que se conoce como la nueva cuestión social, producto del fin del modelo de acumulación basado en el pleno empleo y el Estado de bienestar (Jacinto, 2016). La preocupación por cómo asistir/proteger/operar sobre las múltiples desigualdades y sus nuevas formas ha sido el centro del debate sobre la nueva cuestión social. A principios del siglo XXI y como consecuencia de la crisis de las políticas neoliberales en la Argentina, comienzan a generarse políticas públicas de nuevo cuño, prácticas sociales novedosas y –también– nuevos interrogantes en torno a las responsabilidades del Estado y la sociedad civil frente a las problemáticas sociales (Castronovo, 2013). Los abordajes que cobraron fuerza en este período (2003 al 2015) fueron los de protección social integral (Jacinto, 2016) en tanto proponen, como principio fundante y como propuesta operativa “el crecimiento con inclusión social” y reposiciona al Estado en su lugar de centralidad en el conjunto de las relaciones sociales, económicas y políticas. Oponiéndose, al menos discursivamente, a las políticas focalizadas características de los ’90. Si bien durante dicho período (2003-2015) las políticas sociales recuperan su impronta promocional e integral cabe preguntarnos si la matriz protectora aludida se encuentra atravesada por las obligaciones estatales en el campo de los derechos

humanos, o –simplemente– ha avanzado en términos de cobertura, aunque sin considerar los demás estándares, entre ellos, la equidad de género (Pautassi, 2015). Ahora bien, ¿qué sentidos cobran la educación y el trabajo bajo este paradigma? ¿cómo configura institucionalidades?

“En Argentina, el concepto de protección social ofició conceptual y discursivamente como base y paraguas para proveer nuevos formatos de articulación entre políticas sectoriales basadas en el enfoque de los derechos y el desarrollo humano. Este enfoque se define frecuentemente contrastándolo con un enfoque que se basa en necesidades de los individuos. Ambos tienen como objetivo contribuir a la supervivencia de las personas y al desarrollo pleno de su potencial (...). El enfoque de derechos plantea un rol activo en los propios sujetos. Los poseedores de derechos tienen el poder de exigir sus derechos” (Jacinto, 2016, p. 4).

Así, podemos identificar algunos acontecimientos que responden al paradigma de ampliación de derechos, que implican puentes intersectoriales. Por un lado, la Ley Nacional de Educación (2006) y la Ley de Educación Técnico-Profesional (2005) reconocen la formación para el trabajo como una de las finalidades de la educación secundaria. Esta impronta estuvo orientada no solo a un carácter específico e instrumental, sino a la educación secundaria en su conjunto como requisito mínimo de escolaridad para acceder tanto al derecho a la educación como a empleos decentes (Jacinto, 2016; 2018). Desde este lugar, distintos programas de empleo activos han promovido interrelaciones y complementariedad entre la terminalidad de la educación formal obligatoria (estudios primarios, secundarios -regular y/o de Jóvenes y Adultos-) y formación para el trabajo. En este sentido, la inclusión educativa en los programas de empleo activo, como la asistencia a la educación de jóvenes y adultos (EDJA) en sus modalidades institucionales y/o en programas alternativos como el Fines, representa una ruptura sustantiva con los antecedentes en el campo de las políticas activas de empleo en nuestro país, donde anteriormente las contrapartidas se concentraban en cursos de capacitación, apoyo a micro-emprendimientos, y en menor medida, intermediación (Jacinto, 2016; Burgos, 2016).

Este escenario nos invita a reflexionar sobre el papel del Estado y las políticas que promovieron “el Ingreso Social con Trabajo” tales como el Programa “Argentina Trabaja” del Ministerio de Desarrollo

Social de la Nación, y su articulación con el Ministerio de Educación de la Nación y la DGCyE para dar lugar a la terminalidad educativa de los/as titulares del programa.

Terminalidad educativa en programas sociales: el caso del Plan FinEs en la Provincia de Buenos Aires

Tal como señala Jacinto (2018) en la actualidad, los títulos o “credenciales educativas” están devaluadas respecto al valor que poseían décadas anteriores. Esto quiere decir, que la vieja creencia popular (basada en fenómenos observables durante un siglo) de que el estudio era la base de la movilidad social ascendente, está cada vez más puesta en duda. Sin embargo, no podemos negar que existe una correlación entre nivel educativo (o títulos) e ingresos o calidad del empleo, o entre educación y movilidad social, aunque esta relación no sea directa ni lineal.

En este sentido, podemos afirmar que el vínculo Educación-Trabajo históricamente ha atravesado tensiones, no se encuentra exento de contradicciones y pujas de poder (De Ibarrola, 2016).

Esta relación compleja resulta inquietante, dado que teniendo en cuenta el enfoque de protección social integral y la sanción de las leyes mencionadas, la educación y el trabajo se constituyen como derechos sociales. ¿Qué implicancias tiene pensar a la educación y al trabajo como derechos en la actualidad cuando incluso, garantizar la finalización de estudios obligatorios no implica necesariamente conseguir un trabajo decente[2]? La complejidad también aparece cuando hablamos de “autoempleo informal” que ocupa parte relevante del trabajo en nuestro país. En este marco aparece la economía social y solidaria (ESS)[3] como parte de las políticas de protección social impulsando, en el caso del AT, “la promoción del desarrollo económico y la inclusión social, generando nuevos puestos de trabajo genuino, con igualdad de oportunidades, fundado en el trabajo organizado y comunitario, incentivando e impulsando la formación de organizaciones sociales de trabajadores”(Res. 3182/09). Este programa concibe a la Economía Social, al menos discursivamente, como un modelo organizativo desde la perspectiva del desarrollo local, pues organiza instituciones y áreas de acción demostrando el potencial de las iniciativas locales para el desarrollo local. Asimismo plantea la conformación de cooperativas junta-

mente con el INAES a través de las cuales se proceda a la construcción, conservación y mantenimiento de la red vial, servicios de agua, cloacas, viviendas, equipamiento social, espacios recreativos, deportivos, culturales, educativos, sanitarios y socio- comunitarios. Si bien la norma no establece la obligatoriedad de la finalización de estudios primarios y secundarios, expresa que “La medida enunciada teniendo en cuenta las competencias a cargo de este Ministerio, está relacionada con la ejecución de políticas públicas integrales orientadas hacia el efectivo cumplimiento de los derechos sociales, vinculados con la educación, la salud comunitaria, el trabajo, la vivienda, la cultura, la recreación y el acceso a servicios públicos de infraestructuras esenciales” (Res. 3182/09).

Como parte de este escenario se pone en marcha en el territorio nacional, el Plan de Finalización de Estudios Primarias y Secundarios “FinEs”, en el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria, que establece la Ley de Educación Nacional, sancionada en el 2006 (N° 26.206). En la primera etapa conocida como FinEs 1 (año 2008), sus acciones estuvieron destinadas a dar respuesta a jóvenes y adultos/as que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos/as regulares y adeudaban materias sin haber alcanzado el título. La segunda etapa conocida como FinEs 2 (2009-2011), a jóvenes y adultos/as que no iniciaron o no completaron su educación primaria y/o secundaria (Lozano y Kurlat, 2014; Finnegan y Brunetto, 2014; Finnegan y Brunetto, 2015). De acuerdo con ello, se impulsa, en la Provincia de Buenos Aires el Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios y Vuelta a la Escuela, y dentro de este Plan Provincial, el Plan FinEs 2 comienza a tener mayor protagonismo. En 2010, a través de la Resolución Provincial 3520/10, se establece: “A través de la Dirección General de Cultura y Educación, la Subsecretaría de Educación y de la Dirección de Educación de Adultos, el Plan FinEs Primaria se viene implementando en la Provincia de Buenos Aires desde el 2009. En este marco se genera esta propuesta educativa a comenzar por lo integrantes de las Cooperativas en el marco de “Argentina Trabaja” con el objetivo de ofrecer a los trabajadores organizados la posibilidad de cursar y finalizar la Educación Secundaria (Res. 3520/10).

Ahora bien, ¿qué particularidades adquiere el plan FinEs 2 como principal propuesta de terminalidad educativa dirigida a destinatarios/as de programas sociales?

En la Provincia de Buenos Aires la segunda etapa del plan, denominada FinEs 2 o FinEs trayecto, adquirió características propias. A diferencia del FinEs-adeuda materias, que permitía que aquellos/as jóvenes y adultos/as cursen espacios de tutorías en escuelas, para aprobar las materias pendientes y así obtener el título secundario, el FinEs 2 funcionaba en el marco de articulaciones entre el Estado y la sociedad civil. Estas articulaciones lograban que el Plan FinEs llegase a los/as personas de barrios populares, entre ellos/as cooperativistas.

El MDS crea una coordinación llamada “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” (2010) encargada de establecer vínculos con el Ministerio de Educación Nacional y Provincial para llevar adelante la terminalidad educativa de los/as titulares. A partir de allí las unidades descentralizadas del MDS en el territorio de la Provincia de Buenos Aires, tales como los Centros de Referencia Locales (CDR) o Centros de Atención Local (CAL) comienzan a realizar las inscripciones de titulares del AT al plan FinEs 2. Aparece así la figura de talleristas pertenecientes al MDS y de referentes de sedes. Estos actores territoriales establecían vínculos entre los/as cooperativistas y la inspección de adultos responsable del plan FinEs 2 en cada jurisdicción. Es posible aseverar que las permanentes interacciones que se tejían entre Desarrollo Social y Educación en la construcción cotidiana del Plan –y las diversas instancias de cooperación y conflicto que se van hilvanando–, lejos de paralizar su despliegue, tendían a resultar productivas. “Este grupo de referentes constituyen un conjunto sumamente heterogéneo que, desde la posición específica que cada uno ocupa en el Plan, se apropia de la política y pugna para que se garantice la continuidad de las actividades” (Finnegan y Brunetto, 2015, p. 391). A partir de la Disposición 99/12, se reconocía el trayecto educativo ya recorrido y aprobado de los jóvenes, adultos/as y se configuraba una tabla de correspondencias o equivalencias entre años aprobados de los diversos planes de estudio secundarios para el ingreso de estudiantes al Plan FinEs 2. La comisión de alumnos/as representa la unidad más pequeña del plan, se inserta en el marco de una sede educativa (Res. 444/12), en la que podía haber una o más comisiones. Las organizaciones sociales proveían este espacio físico y su costo de mantenimiento. Estas sedes se constituían como espacios en movimiento (Míguez, 2018), conectados con otros espacios. Fue así que el Plan FinEs 2 funcionó en escuelas, sociedades de fomento, clubes, merenderos, iglesias, fábricas, polos productivos

y otros lugares de trabajo de las cooperativas. A su vez, la Resolución 3520/10 de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires señala los lineamientos del Plan de Finalización de Estudios Obligatorios vinculados al Programa Argentina Trabaja. La propuesta abarca dos cuatrimestres por año a partir del mes de septiembre de 2010 correspondientes al 1º, 2º y 3º año del plan de estudios de los CENS, Resolución 6321/95 y equivalente a la resolución 1121/02 en las Orientaciones de Ciencias Sociales y Gestión y Administración. Estas adecuaciones tuvieron que ver con transformar las materias anuales planteadas en la Res. 6321/95 -plan de estudios de Bachillerato para Adultos- a cuatrimestrales, la distribución de las asignaturas fue de cinco materias por cuatrimestre. A su vez, la Resolución 444/12 señala que la modalidad es de carácter presencial y los alumnos asistirán dos días por semana, en vez de cinco como plantaban los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). En este sentido, el plan FinEs propone una reformulación de los espacios y tiempos escolares (Burgos, 2016), constituyéndose como una alternativa dentro de la modalidad educativa de Jóvenes y Adultos. Se manifiesta como una política flexible en términos de adecuarse según el contexto a las necesidades de los sujetos. Estos sujetos poseen características heterogéneas, por edades, género, trayectorias. A través de la normativa notamos que ha incluido al menos discursivamente, primero a “deudores de materias”, luego a personas que no habían finalizado la primaria o la secundaria, también sujetos pertenecientes a programas sociales. Es decir, a todos/as aquellos/as que la escuela “ha dejado afuera”.

Si pensamos en los orígenes de la escuela secundaria en Argentina, Garino (2018) sostiene que su misión se orientó a la conformación de la ciudadanía y cumplió con el ideal de una “formación general” preparatoria para el cursado de estudios universitarios, privilegiando un currículum enciclopedista y humanista y dejando ciertos saberes (como los vinculados al trabajo) en un segundo plano en las propuestas pedagógicas. Se consolidó una estratificación de los saberes en académicos y técnicos: los primeros orientados al desarrollo personal y a la ciencia, los segundos al mundo del trabajo. La autora remarca que “esta estratificación de saberes fue acompañada por una racionalidad selectiva, en la que los miembros de la elite y de sectores medios fueron sus destinatarios principales, excluyendo de las aulas a quienes no se adaptaban al formato escolar imperante (Garino, 2018, p.102). La cultura, los saberes y los sujetos que produce la forma escolar hegemónica

nos hablan también del vínculo con el trabajo. Ahora bien, ¿Qué sucede cuando alguno de estos elementos que parecieran formar parte esencial de la escuela se modifica? ¿Qué ocurre cuando la forma escolar se torna flexible? ¿Es posible desescolarizar la forma escolar? ¿Qué ocurre cuando las fronteras entre el adentro y el afuera de la escuela comienzan a quebrarse?

Los espacios y tiempos educativos que proponen el plan FinEs y la territorialidad que imprimen las organizaciones sociales, políticas y el MDS nos permiten reflexionar sobre lo que plantea Corbetta (2009) en tanto existe una fuerte tendencia a interpretar a 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” (Corbetta, 2009, p. 263). Esos domicilios particulares conforman esas relaciones territoriales que han quedado fuera de la escuela pero que sin las cuales no podría sobrevivir. También cobran relevancia aquí los/as docentes del plan. La resolución 444/12 agrega la figura de “profesores tutores” quienes serán seleccionados por presentación de currículum y propuesta pedagógica quedando confeccionado un listado con un orden de mérito que dura dos años. Resulta interesante mencionar que el Ministerio de Educación de la Nación publica en febrero del año 2015 una serie de cuadernillos destinados a estudiantes del plan FinEs2 entre ellos “Saberes compartidos. Apuntes de trabajo para tutores FINES.” Si bien no es objeto de análisis de este trabajo, la introducción de dicho material arroja preguntas interesantes tales como “¿El docente tutor del Plan FinEs debe reunir características específicas? ¿Hay algún método de enseñanza? ¿Cómo se trabaja en la diversidad de la clase? ¿Es lo mismo ser docente tutor del plan FinEs que profesor de la escuela secundaria tradicional?” (p.9) En cuanto al perfil de los/as docentes Burgos (2016) señala dos: por un lado, los docentes militantes (no en el sentido político de la palabra) que están comprometidos con la propuesta, que hacen promoción de la experiencia en los barrios. Por otro lado, “se encuentran los docentes tradicionales que no se adaptan a las problemáticas barriales...” (p.76).

Respecto al diseño curricular del plan FinEs 2 las orientaciones planteadas fueron en Ciencias Sociales y Gestión y Administración, descartándose las de Ciencias Naturales, Salud y Ambiente; y Produc-

ción de Bienes y Servicios planteadas en la Res. 6321/95. Todo ello podemos observarlo en la disposición especializada 27/11 que es necesario ordenar la implementación del Área de Formación Especializada del Bachillerato Orientado para Adultos que garantice niveles académicos acordes con las necesidades y requerimientos sociales, tecnológicos y laborales y, que a la vez garanticen al estudiante la prosecución de estudios superiores. En el plan de estudios podemos observar que el vínculo educación-trabajo se desdibuja y poco tiene que ver con el trabajo cooperativo. Más bien, la propuesta reproduce las dos orientaciones tradicionales del bachillerato de adultos. Las asignaturas especializadas, por ejemplo para Ciencias Sociales, tales como “Políticas Públicas y Derechos Humanos”, “Estado y Políticas Públicas”, “Estado y Nuevos Movimientos Sociales” podrían dar cuenta de un saber académico que busca problematizar la realidad social. Sin embargo, la carga horaria de estas asignaturas es menor a la de las asignaturas “tradicionales” como “lengua y literatura”, “matemática”, “inglés”, etc. Cabe preguntarse cómo resignifican los/as estudiantes estos contenidos en las sedes FinEs que funcionan en sus espacios de trabajo o en sus barrios. Si esto sucede, se puede plantear que los saberes aprendidos en estos espacios se constituyeron como saberes socialmente productivos, definidos como “aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su habitus y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad” (Puiggrós y Galiano, 2004, p. 13). Si bien la participación de titulares del AT fue fuerte en los años de creación del plan. Fue a partir del EH que el componente de terminalidad educativa se torna obligatorio (Res. 2576/13). Resulta interesante preguntarnos ¿por qué el componente educativo se incorpora como obligatorio a partir de la incorporación de este “grupo poblacional”, es decir de las mujeres del EH, al Argentina Trabaja? ¿Qué características toma el plan FinEs 2 a partir de esta incorporación? Estos son algunos de los interrogantes que deja planteado el trabajo realizado y que serán fruto de futuras líneas de indagación.

Reflexiones finales

Comenzamos este trabajo describiendo escuetamente el enfoque de protección social integral que caracteriza las políticas del período que se inaugura en Argentina a partir del 2003. Con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Técnico

Profesional (2005) se establece la obligatoriedad de la educación secundaria y se reconoce la formación para el trabajo como una de sus finalidades. Así se desarrollan una serie de programas sociales vinculados al empleo activo que toman como principal contrapartida la terminalidad de estudios obligatorios. Desde este lugar, nos centramos en el “Programa de Ingreso Social con Trabajo Argentina Trabaja (AT-EH)” y su articulación con programas de terminalidad educativa tales como el plan FinEs 2. El AT se proclama como una “política social integral” cuyo centro son las personas, sus vínculos y su contexto, esta integralidad según la normativa, supone articulaciones con distintos Ministerios. De allí que el plan FinEs asuma una impronta particular a partir de la participación de la Coordinación “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” del MDS. Los espacios y tiempos escolares se resignifican y el territorio cobra otros sentidos. Allí los/as docentes, talleristas y referentes de cooperativas y organizaciones sociales comienzan a tener un rol protagónico en la gestión del plan y en el acompañamiento de los/as estudiantes. Podríamos decir que nuevas institucionalidades (Jacinto, 2016; Burgos y Millenaar, 2019) comienzan a gestarse basadas en dispositivos más flexibles y adaptados a los/as sujetos jóvenes y adultos/as. Respecto al diseño curricular, en términos de contenidos, no hemos observado innovaciones, más bien podríamos decir que presenta un currículum enciclopedista. Las asignaturas especializadas parecen estar orientadas a la reflexión crítica de la realidad social y a los microemprendimientos, sin embargo, no aparece explícitamente la formación para el trabajo, ni para el trabajo cooperativo. Nos preguntamos por qué el plan FinEs propuso una forma escolar distinta, flexible, pero con un currículum que reproduce los contenidos de la escuela secundaria “tradicional”. Por último, consideramos que esta propuesta educativa alternativa interpela no sólo a la educación secundaria de jóvenes y adultos/as sino también a la escuela secundaria común. Ahora bien, la escuela transmite concepciones sobre el trabajo aunque no se proponga curricularmente enseñar sobre el mundo del trabajo (Jacinto, 2019). Entonces nos preguntamos qué sentidos se construyen desde el plan FinEs en torno al trabajo ¿Se trata de promover el ingreso a empleos registrados? ¿A la continuidad de estudios superiores? ¿Se trata de impulsar la economía social para quienes no cuentan con el capital económico, cultural y social que permita armar una red de soportes? (Jacinto 2019, p.10).

Bibliografía

- BURGOS, A. (2016) “Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos en Don Torcuato” en Claudia JACINTO (coord.), Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones, Buenos Aires, IDES, pp. 59- 83. http://ides.org.ar/wpcontent/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- BURGOS, A. y MILLENAAR, V. (2019) “La formación profesional y la Educación de Jóvenes y Adultos: vínculos con el mundo socio-productivo y nuevas institucionalidades”, en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 1, PREJET, Ides-CIS-Conicet
- CEPAL (2016) Panorama Social de América Latina, CEPAL, Santiago de Chile
- DE IBARROLA, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo: Configuraciones y límites. Páginas de Educación, 9(2), pp. 14-48.http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682016000200002&lng=es&tlng=es
- DE IBARROLA, M. (2014) Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada investigaciones realizadas en México. En Cuadernos CEDES, vol. 34, no. 94, pp. 367-383.
- GARINO, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa; Revista Páginas de Educación, N° 12 (1); pp. 98-119. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- FINNEGAN, F. y BRUNETTO, C. (2015). Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria. Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense. BuenosAires, Argentina: UNIPE.
- FINNEGAN, F. y BRUNETTO, C. (2014) Acá hay un trabajo político: Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secunda-

- ria en la Provincia de Buenos Aires. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- JACINTO, C. (2019) Revisitando elementos para la comprensión de las relaciones entre educación, trabajo y juventud, en Curso Virtual: La formación para el trabajo de jóvenes. Herramientas teóricas y metodológicas, Clase 1, PREJET, Ides-CISConicet
- JACINTO, C. (2018) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En Martínez, Silvia (Comp.) Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad. General Roca: Publifadecs.
- JACINTO, C. (2016) “De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social”, en Claudia JACINTO (coord.), Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones, Buenos Aires, IDES, pp. 3-24. http://ides.org.ar/wpcontent/uploads/2016/11/Libro_IDES_FINAL_dic1.pdf
- LEVY, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores en Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires: Aique Educación,
- LOZANO, P. y KURLAT, S. (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- MÍGUEZ, M. E. (2018). Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios: Un estudio en caso, el Plan FinEs 2 en la Provincia de Buenos Aires. Tesis de Maestría. UBA.
- MILLENAAR, V. (2018) “Mujeres y varones: ¿caminos laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género”, en Martínez, Silvia (comp.) Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad. General Roca: PubliFadecs.
- Miranda, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. Revista mexicana de investigación educativa. 15

(45), 571-598

MILLENAAR, V. 2019 “El género en las trayectorias educativo laborales. Perspectiva teórico-metodológica, Clase 11, PREJET, Ides-CIS-Conicet.

PAUTASSI, L. (2015). Los derechos en las políticas sociales Desafíos teóricos y opciones estratégicas. Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social. Año 5–Nº 10.

Marco normativo y fuentes

- CONGRESO NACIONAL DE ARGENTINA (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26.206 de 2006].
- CONGRESO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (27 de junio de 2007). Ley de Educación Provincial [Ley 13.688 de 2007].
- CFE, Resolución 66/08, Anexo V.
- CFE, Resolución 178/16.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Resolución Nº 917/08
- DGCyE, Resolución 3520/10, FinEs 2.
- DGCyE, Resolución 6321/95, FinEs 2.
- DGCyE, Resolución 444/12, FinEs 2.
- DGCYE. Resolución 713/17, FinEs 2.
- DGCyE. SSE. Disposición 99/12. Tabla de Correspondencia Plan FinEs.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Resolución 3182/09. Programa “Ingreso Social con Trabajo”.
- Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Resolución Nº 2176/13. Programa “Ellas Hacen”

[1] Esta ponencia es producto de un trabajo más extenso presentado en el marco del seminario “Formación para el trabajo de jóvenes: herramientas teóricas y metodológicas” dirigido por Dra. Claudia Jacinto (PREJET-CIS-IDES/CONICET).

[2] Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “El trabajo decente sintetiza las aspiraciones de las personas durante su vida laboral. Significa la oportunidad de acceder a un empleo productivo que genere un ingreso justo, la seguridad en el lugar de trabajo y la protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que los individuos expresen sus opiniones, se organicen y participen en las decisiones que afectan

sus vidas, y la igualdad de oportunidades y trato para todos, mujeres y hombres.” Disponible en <http://www.oit.org/global/topics/decent-work/lang—es/index.htm>

[3] “En la Argentina, país con una larga tradición cooperativista que se remonta a la inmigración europea de la segunda mitad del siglo XIX, las cooperativas de trabajo en particular han tenido un fuerte crecimiento en las últimas décadas a partir de políticas públicas ligadas a un discurso de promoción de la ESS” (Hintze, 2018, p.272).

3. ENTRE EXPECTATIVAS Y REALIDADES. FINALIZACIÓN DEL SECUNDARIO EN EL MARCO DE PLAN FINES EN UNA LOCALIDAD DEL INTERIOR DEL CHACO.

Gabriel Juan Francisco Gayoso
juanfranciscogayoso@gmail.com

Ileana Ramirez
ileana.rz@gmail.com

Instituto de Investigación en Educaciones,
Facultad de Humanidades, Universidad Na-
cional del Nordeste.

Resumen

Para esta oportunidad presentamos avances del análisis realizado sobre la incidencia que el Plan FinEs genera en las trayectorias educativo- laborales de jóvenes y adultos, en una ciudad del interior de la provincia del Chaco.

En este marco, lo que interesa estudiar es la incidencia que tiene la terminación educativa de la secundaria desde el Plan FinEs, en los sujetos, en relación a sus trayectorias educativas y laborales futuras. Cabe mencionar que se parte de considerar a dicho Plan como una política pública que ha generado en los estudiantes condiciones favorables, posicionándolos de manera positiva para dar continuidad al cursado de carreras de formación en el nivel superior y universitario, como así también a la búsqueda y desarrollo en espacios laborales, de este modo incidiendo en mejorar su condición social (Gayoso, 2019).

Adoptamos una metodología de corte cualitativo, para acercarnos a la comprensión respecto de la manera en que las trayectorias socio educativas de los sujetos configura las decisiones en torno a la finalización de la educación secundaria en el contexto de esta política educativa.

Se han realizado 6 entrevistas semi estructuradas a estudiantes que cursaron en el periodo 2015-2018 en el Plan FinEs, en la localidad de Puerto Vilelas. Aquí presentamos avances del análisis de dos de ellas.



A partir del trabajo, intentaremos dar cuenta de las expectativas que los jóvenes y adultos construyen, en relación al retorno a los estudios secundarios y la incidencia que la finalización del mismo genera.

Introducción

El trabajo que presentamos tiene como contexto de desarrollo un proyecto acreditado denominado “Jóvenes y adultos en procesos formativos. La práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales”. El mismo es continuidad de una línea de trabajo que se inició en 2009 que trabajó las concepciones de los docentes que enseñan en escuelas primarias para jóvenes y adultos, en un Plan FinEs, y en una institución educativa con presencia de docentes y alumnos indígenas, todas ellas del Gran Resistencia, Chaco. Dicha investigación tiene como propósito central profundizar el análisis de las prácticas docentes en distintos contextos institucionales de Chaco, atendiendo a las dimensiones normativas constituidas por las políticas, el currículum y las experiencias referidas a situaciones, concepciones y visiones de los sujetos involucrados.

De ese contexto mayor, surge una línea de investigación, que ha sido seleccionada para el desarrollo de una Beca de Pre- grado EV-CIN, y cuyo tema central de estudio refiere a las trayectorias educativas y laborales de estudiantes de nivel secundario de la modalidad de Jóvenes y Adultos, que fueron partícipes del Programa FinEs, en el periodo 2015-2018. Se circunscribe a la provincia del Chaco y específicamente en una localidad del Gran Resistencia, denominada Puerto Vilelas.

En este marco, lo que interesa estudiar es el efecto que tiene la terminación educativa de la secundaria desde el Plan FinEs, en los sujetos, en relación a sus trayectorias educativas y laborales futuras. Cabe mencionar que se parte de considerar a dicho Plan como una política pública que ha generado en los estudiantes condiciones favorables, posicionándolos de manera positiva para dar continuidad al cursado de carreras de formación en el nivel superior y universitario, como así también a la búsqueda y desarrollo en espacios laborales, de este modo incidiendo en mejorar su condición social (Gayoso, 2019).

La metodología que utilizamos es de corte cualitativo. Respecto de las fuentes de información trabajamos con un corpus normativo vinculado con el Plan FinEs y la modalidad de jóvenes y adultos. Ade-

más se realizaron entrevistas semi-estructuradas a seis estudiantes que completaron el ciclo lectivo en el marco de este plan de terminalidad educativa. Los marcos de referencia que se utilizan provienen de la pedagogía, la política educativa, la sociología.

En esta oportunidad abordaremos el análisis de 2 entrevistas, identificando evidencias que nos permitan indagar respecto de la decisión de estas personas de finalizar sus estudios secundarios en el marco de esta política. Asimismo, mostraremos algunos primeros sentidos vinculados con la incidencia que la finalización de la escuela ha generado en cada uno de ellos.

Desarrollo

Algunos referentes teóricos que nos acompañan.

Para esta oportunidad sólo mencionaremos dos ejes que son centrales en la investigación. Por un lado, es la comprensión del sentido del Plan FinEs como política pública educativa, y por otro, desde dónde trabajamos la concepción de trayectorias socio-educativas.

Respecto del primer tema, partimos de considerar al Plan FinEs como una política pública. Para ello, se tiene en cuenta el concepto desde la perspectiva de Oszlack O. y O'Donell G. (1981) quienes la entienden como el conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado, en relación a una cuestión que concita el interés, atención y movilización de otros actores, por lo tanto, surgen entrelazados a cuestiones socialmente disputadas. Es así, que se logra entender al Plan FinEs, como una Política pública destinada a la atención de una cuestión social, tal como lo es la terminalidad educativa de personas Jóvenes y Adultas.

Por la Resolución N.º 66/08, CFE, se establece un modelo de gestión articulado entre instancias nacionales y jurisdiccionales a modo de asociar y potenciar capacidades, acciones y recursos entre ellas: el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, las empresas, los organismos públicos, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades. Esos criterios permitieron que el Plan pudiera funcionar tanto en escuelas como en alguna organización.

Cabe mencionar que esta política educativa comenzó su desarrollo en 2008, y si bien fue pensada como una acción “a término”, aún sigue vigente. Su propuesta se fundamenta en la atención de las necesidades educativas de poblaciones específicas que están fuera de la escuela: jóvenes y adultos que por distintas razones no comenzaron o no completaron la escolaridad obligatoria. En este sentido, rompe con las expectativas escolares de grupos homogéneos y contemplando su diversidad.

En el contexto de la creación del plan FinEs, se puede mencionar como uno de sus antecedentes citados en la Resolución CFE N° 66/0 a la Resolución CFE N° 22/07, por medio de la cual se aprobaron los “Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y se estableció que las jurisdicciones articularán acciones con otros ministerios y organismos gubernamentales y se vincularán con organizaciones de la comunidad y actores del mundo de la producción y del trabajo, para acordar distintas formas de participación. En este sentido se puede observar que la mencionada propuesta de terminalidad presenta cierta vinculación con el mundo de la producción y el trabajo, en el sentido de que busca que los jóvenes y adultos, luego de su titulación, puedan ser parte del mercado de trabajo.

En relación a las trayectorias, compartimos con Dichiara que, “las trayectorias socio-educativas no se comprenden como una linealidad sino como un entramado de sucesos que van construyendo los diferentes recorridos de la vida educativa de cada entrevistado” (Dichiara, 2018:23). Es decir, considera la educación de los sujetos como una construcción social y una necesidad subjetiva que reconoce los saberes que el sujeto adulto construyó a lo largo de su vida. Además, que las trayectorias socio educativas de los jóvenes y adultos están atravesadas en gran medida por factores familiares y económicos, que algunas veces obstaculizan el recorrido de trayectorias continuas.

El contexto de desarrollo del Plan FinEs: Puerto Vilelas

El desarrollo del Plan FinEs como política pública educativa se llevó a cabo en dos etapas. La primera de ellas a partir del año 2009, donde tenía como destinatarios a jóvenes y adultos mayores de dieciocho años de edad que hayan cursado hasta quinto año y no pudieron obtener su título por adeudar materias. Si bien la mencionada política

fue pensada como una acción a término, en el año 2015 las acciones se ampliaron con la propuesta del FinEs 2, con la posibilidad de incluir a jóvenes y adultos que no hayan iniciado o no concluyeron su educación primaria y/o secundaria. También, en esta segunda etapa se buscaba la incorporación al Sistema Educativo a trabajadores y trabajadoras de cooperativas, como ser Argentina Trabaja.

En nuestra investigación, tomamos como recorte para el análisis la primera etapa de la mencionada política educativa. Cabe recordar que en el contexto donde se lleva a cabo la presente indagación, en el periodo de análisis seleccionado, se estaba llevando a cabo la primera etapa del programa de terminalidad educativa.

Sobre el espacio

En el contexto de indagación, la propuesta de terminalidad educativa se formalizó a través del Bachillerato Libre para Adultos (BLA) N°15 “Profesora Miryam Lilian Teruel”. Dicha institución fue la encargada de certificar los títulos secundarios obtenidos.

El BLA funciona en el horario nocturno de 18:30 hs a 22:00 hs. Se ubica en el centro de Puerto Vilelas y se encuentra rodeada de otras instituciones como ser la Comisaria, la Municipalidad y el Centro de Salud. Comparte el edificio con el colegio de Nivel secundario CEP N°52 “Preceptor Andrés Duarte”.

En 2015, el número de matrícula del plan FinEs, fué de un total aproximado de 120 personas. Para el 2017 y principios del 2018, finalizaron, estimativamente, un total de 80 jóvenes y adultos.

En lo que refiere a la gestión del plan en la ciudad de Puerto Vilelas, el mismo estuvo a cargo de dos instituciones, la Secretaria de Empleo y la Oficina de Proyectos Educativos Municipales, ambas dependientes del municipio de la ciudad.

Para asegurar el normal funcionamiento de la propuesta de terminalidad educativa, se optó por la creación de diferentes sedes, que se caracterizaban por ser, en su mayoría, espacios que rompían con la estructura formal del aula, como ser sindicatos, delegaciones municipales, bibliotecas escolares entre otros. En este sentido, se buscaba generar puntos de encuentros que resulten de fácil acceso por parte de los y las alumnos/as, atendiendo de este modo a uno de los principios de la

propuesta, atender a la diversidad de situaciones en las que se encontraban sus destinatarios, como ser horarios disponibles para cursar las materias, traslado desde su vivienda hasta la sede, entre otras. De este modo se buscaba generar las condiciones propicias para que la mencionada política se pueda desplegar territorialmente de modo efectivo.

Cada sede cuenta con un referente, éste se caracteriza por ser el puntero/a política de la zona en donde se ubica la sede. Su función es llevar a cabo un conjunto de acciones como ser, apertura y cierre de estos espacios, la organización de los pupitres, entre otras. Estos accedían al puesto laboral mediante designación directa por parte de la oficina de empleo de la ciudad de Puerto Vilelas.

Sobre los docentes

En relación a los docentes que trabajan en esta institución, en su mayoría, son docentes titulados por Institutos Superiores de Formación Docente, como así también por Universidades Públicas, oriundos de la ciudad. En menor medida se contaban con estudiantes avanzados en algún área o disciplina de conocimiento frente al aula. Las disciplinas de las que provenían los y las docentes correspondían a Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Biológicas, Lengua y Literatura y Ciencias de la Educación. Estos docentes accedían al cargo mediante designación directa por parte de los encargados del área de Proyectos educativos municipales.

Otro de los actores que contribuyeron al despliegue de la propuesta fueron los auxiliares, también llamados preceptores. Ellos cumplen la función de llevar a cabo el seguimiento de cada uno de los cursantes, en cuestiones como ser asistencia a clases, entrega y calificación de trabajos, entre otras acciones. El acceso a este cargo también era mediante designación directa por parte del área antes mencionada.

Sobre los y las estudiantes: entre expectativas y realidades

Presentamos dos situaciones. En primer lugar, el entrevistado N°1 (E1), es un joven de 24 años. Abandonó sus estudios secundarios en el tercer año de cursado, en ese momento le habían quedado materias pendientes para poder promover al cuarto nivel. Luego en el año 2015 con 21 años de edad, decide retomar sus estudios secundarios a través del plan FinEs, por sugerencia de su madre.

E1, cursa en una de las sedes que le resulta más próxima a su vivienda en Villa Forestación. Durante el cursado, fue asumiendo otros roles. Por ejemplo; fue padre. Una vez finalizados sus estudios, E1 decide inscribirse en la carrera de Tecnicatura en Bromatología en un Instituto de la ciudad de Resistencia, actualmente se encuentra cursando las últimas materias. En su discurso manifiesta sentimientos de superación por haber terminado el secundario y estar a punto de recibirse de una carrera terciaria, por otro lado, a modo de reflexión invita a los jóvenes y adultos a finalizar sus estudios secundarios debido a los efectos que esto produce: “ te cambia la vida (...) te instruí un montón y puedes seguir estudiando y luego trabajar de lo que te gusta (...) Un cambio radical para mí, me permitió instruirme, seguir estudiando, trabajar y poder empezar a mantener a mi familia, hace poco fui papá, tengo otras responsabilidades ahora, es mi carrera, mi trabajo, mi hija y mi señora (...) Sentí que me supere y le gane a la vida” (E1).

La entrevistada N° 2 (E2), es una mujer de 58 años de edad. Abandonó sus estudios secundarios en tercer año, con algunas materias pendientes. Uno de los factores que contribuyó a su abandono fue que se había cerrado el curso siguiente al que debía ingresar si aprobaba las materias pendientes. Luego de tomar esta decisión, E2 comienza a trabajar, actividad que llevó a cabo durante mucho tiempo.

En el año 2015, con 54 años retoma sus estudios secundarios a través del plan FinEs. Entre los motivos de esta decisión menciona, en primer lugar, la importancia que tener un título secundario para mantenerse en un puesto laboral y en segundo lugar una cuestión más de orden personal, la importancia que genera tener saberes para desempeñarse en la sociedad. Asimismo, la cuestión de la ubicación también se identifica como un factor que favorece la decisión de retorno. E2 nos decía al respecto, “y después de muchos años ya, que ya formé una familia, tenía mi hija y trabajaba, también decidí reiniciar mis estudios en este plan FinEs que salió acá en mi barrio, cerca de mi casa entonces me era fácil en el turno mañana” (E2).

E2, trabajaba y estudiaba paralelamente. Atendiendo a esta situación ella reconoce que tuvo ayuda y acompañamiento de su hija, actualmente estudiante universitaria en una universidad pública.

Luego de transcurrir dos años de cursado, en 2017, E2 finaliza sus estudios secundarios, momento sumamente gratificante para ella,

debido a que esto le permitiría poder convertirse en personal de planta permanente en su lugar de trabajo. Sin embargo, hasta el momento, dos años después de terminar sus estudios, todavía no puede alcanzar uno de sus objetivos laborales, quedar como personal de planta permanente y poder recibir mayor remuneración económica. “Yo cuando inicié a estudiar traje mi título, lo presenté en este momento. Todavía estoy esperando algo mejor que es el sacrificio que yo hice para terminar mi quinto año” (E2).

Reflexiones sobre lo trabajado

El Plan FinEs marca un hito en la vida de los jóvenes y adultos. Los motivos detrás de la decisión de finalizar los estudios son de diverso orden, pero los mismos no son ajenos al contexto en que viven estas personas. Como investigadores que pensamos la educación, siempre tenemos presente la pregunta por el sentido que esta tiene, específicamente de la educación formal para jóvenes y adultos. En el contexto que trabajamos identificamos algunas evidencias.

Seguimos pensando desde el concepto de trayectorias. Las distintas trayectorias, aquí representada en E1 y E2, muestran la influencia en las decisiones respecto de continuar la educación formal; es decir; como cada trayectoria define y orienta las decisiones. En este caso, las trayectorias están marcadas por sus edades, por sus constituciones familiares y, por supuesto, por lo económico. Las expectativas respecto de finalización de los estudios formales, si bien están configuradas por sus historias, lo económico puede ser pensado como un factor eje.

La finalización de la escuela genera expectativas, pero la sola finalización no puede comprenderse como algo positivo si no es puesta en contexto. Por ejemplo; el caso de E1. El sentido de “me cambio la vida”, tiene mayor potencia y significado porque en ese tiempo, su vida fue cambiando al momento de ser padre y poder constituir una familia.

En el caso de E2, si bien sus expectativas no fueron alcanzadas, es decir, no logró la mejora económica esperada, construyó un vínculo con su entorno familiar no esperado. Así como también, algo de lo vincular se modificó en las relaciones en su entorno laboral, al identificar que “tiene más saberes” que le permiten relacionarse desde otros registros con sus compañeros de trabajo y familiares.

Bibliografía

- DIACHIARA, M. (2018). Estudiar, una trama compleja para jóvenes y adultos. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- GAYOSO, Gabriel (2019) El impacto del Plan FinEs en las trayectorias educativo-laborales de jóvenes y adultos en una ciudad del Gran Resistencia (2015 – 2018). En el marco de la IV Jornada de intercambio de la producción científica en Humanidades y Ciencias Sociales. Res. N° 186/19-CD. Resistencia Chaco.
- OSZLAK, O y O'DONNELL, G. (1981) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Documento G.E. CLACSO/. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Buenos Aires.
- RESOLUCIÓN CFE N°66/08. Plan FinEs. Anexo I y II. Ciudad de Buenos Aires.
- RESOLUCIÓN CFE N°22/07. Plan FinEs. Ciudad de Buenos Aires.
- Beca de pregrado EV-CIN 2018-2019. Resolución N°403/10. Ciudad de Buenos Aires.

Entrevistas

E1: Iván Acosta

E2: Estela Ocampo.

4. ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EPJA EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES.

Miriam Liset Flores

miriamliset20@gmail.com

Gladys Blazich

gblazich@yahoo.com.ar

Patricia Delgado

pmadelgado@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones en Educación,
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir el proceso de implementación de la política educativa nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Corrientes, desde la perspectiva de la gestión jurisdiccional de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Metodológicamente asumimos el estudio de casos. Para su construcción utilizamos distintos instrumentos: entrevistas en profundidad a los gestores de la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos y actores de un centro educativo, observaciones de reuniones y revisión de normativas nacionales y provinciales referentes a la modalidad. El análisis de los resultados muestra que la política educativa para la modalidad, fue gestada de modo participativo a nivel nacional a través de las mesas federales, con fuerte representación por parte de la provincia de Corrientes, aspecto que favoreció la persistencia de los sentidos otorgados a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en las normativas provinciales y en su concreción efectiva. Dicha implementación se materializó en un conjunto de condiciones estructurales, organizacionales, técnico-pedagógicas y financieras.



1. Introducción

La educación de jóvenes y adultos sigue siendo hoy un tema de amplio debate, ya que conviven distintos posicionamientos sobre la modalidad debido a los diferentes sentidos que se le fueron atribuyendo a lo largo de la historia argentina.

Es a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (en adelante LEN) que se define y propone una nueva institucionalidad para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA) en donde se le otorga el estatus de modalidad dentro del sistema educativo.

Dicha ley, representó una superación respecto de las legislaciones anteriores, no sólo para la educación en general por el posicionamiento del Estado como garante de derechos, sino también para la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. En la LEN, la EPJA recupera especificidad, proponiendo análisis, discusiones y acuerdos nacionales y jurisdiccionales que dieron como resultado, entre otras acciones, la elaboración de marcos políticos y conceptuales para el desarrollo de un nuevo diseño curricular que contemple las demandas y necesidades de sus destinatarios, nuevos marcos regulatorios para los docentes y nuevos modos de organización de la modalidad.

Dichas acciones fueron gestadas desde las Mesas Federales, integradas por las distintas jurisdicciones del país, entre ellas la provincia de Corrientes, que ha participado activamente en la construcción de las normativas específicas de la modalidad, incluyendo no solo la intervención de su equipo técnico, sino también la colaboración de académicos de la región NEA, docentes y estudiantes.

Dada esa fuerte presencia de Corrientes en los debates y tensiones suscitados en las definiciones de la política nacional, nos preguntamos ¿cómo fueron implementadas posteriormente tales decisiones a nivel jurisdiccional? ¿Cuáles fueron las acciones de gestión para llevar adelante los cambios propuestos por las políticas educativas? Nos proponemos reconstruir el proceso de implementación de la política educativa nacional para la Educación de Jóvenes y Adultos en la provincia de Corrientes, desde la perspectiva de la gestión jurisdiccional de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

2. Desarrollo

En el presente trabajo, nos valemos de conceptualizaciones referidas al estudio de la implementación de políticas educativas, examinando diversas instancias y ámbitos que conforman su trayectoria, desde que son formuladas como intenciones políticas hasta su concreción en los establecimientos educativos.

Como premisa inicial, definimos a las políticas educativas como políticas públicas, entendiéndolas como “un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil” (Oszlak y O’Donnell, 1981:15). Desde la perspectiva teórica asumida, una política pública no es resultado de un proceso lineal de acciones y decisiones, sino que es objeto de un proceso sociopolítico que configura un campo en disputa. En ese campo o “arena política” convergen, luchan y conciertan diferentes fuerzas políticas (Aguilar Villanueva, 2003). Desde un enfoque de teorías mixtas (Deubel, 2002), se reconoce la intervención de una diversidad de sectores, grupos de interés y organizaciones, con campos de decisión y racionalidades peculiares. Así, en la trayectoria de las políticas, además del Estado, intervienen otros actores de la sociedad civil que pueden estar siendo afectados por la cuestión socialmente problematizada y que también toman posición. Cada actor participa de este proceso sociopolítico planteando determinada estrategia de acción según los recursos y apoyos que pueda movilizar, y según sus expectativas acerca del comportamiento de los otros actores involucrados (Oszlak y O’Donnell, ob.cit.).

Para comprender las características de ese proceso sociopolítico tomamos los aportes de Stephen Ball (Mainardes, 2006; Miranda, 2014a; Miranda, 2014b), quien refiere a un ciclo de políticas conformado por una serie de contextos, definidos como arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas. Por su carácter “anidado”, los contextos constituyen un potente recurso analítico que posibilita articular realidades, tiempos y espacios en diferentes momentos de la política.

El enfoque de Ball contribuye a comprender el proceso sociopolítico de la política educativa, en el que puede ser analizada la ten-

sión que presenta la disputa del poder de los actores en pos de orientar la intervención del Estado hacia una dirección u otra, en función de sus intereses.

Para examinar dicho proceso metodológicamente consideramos adecuado plantear el estudio desde una estrategia de carácter cualitativo para dar respuesta a los interrogantes planteados. La estrategia adoptada es el estudio de casos, en este caso lo constituyó la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Corrientes. Dicho caso se construyó en función de entrevistas en profundidad a los actores de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Corrientes y al equipo de conducción de un centro educativo de Jóvenes y Adultos.

Por otra parte, se recuperaron las observaciones realizadas en las reuniones entre el Equipo de Especialistas y Equipo de Coordinación y en las reuniones entre los Directivos de los centros educativos de la Ciudad de Corrientes (Capital). Por último, se realizó análisis documental de normativas nacionales y provinciales (Ley de Educación Provincial N° 6475/18. Resolución N° 27/1, Nivel Primario EPJA. Resolución 4358/15, Nivel Secundario EPJA. Resolución 4331/15. Lineamientos curriculares Nivel Primario y Secundario EPJA. Resolución N° 4356/18, “Marco regulatorio para la organización y el desarrollo curricular de las instituciones de nivel secundario de EPJA”).

Seguidamente, explicitaremos los resultados de la investigación, especificando los diferentes aspectos que influyeron en dicha implementación.

2.1. La implementación de las políticas en la Provincia de Corrientes:

El proceso de implementación de la política en la provincia se realizó a través de distintas acciones. A continuación, explicitaremos cada una de ellas:

2.1.1. Creación de estructuras organizativas de gestión

Para una efectiva implementación de políticas tanto a nivel nacional como provincial se crearon dentro de las estructuras organizativas de los ministerios áreas específicas para gestionar las políticas para

la modalidad: a nivel nacional la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos (2008) y a nivel provincial, la DEPJA (2010).

Las diferentes normativas y estructuras de gestión otorgaron una mayor visibilidad y entidad a la educación de jóvenes y adultos tanto a nivel nacional como provincial. En este sentido, hubo un aumento de personal para el desarrollo de tareas vinculadas a los cuadros técnicos y gestores para el campo de la EPJA.

A nivel provincial, se instauraron distintos cargos para el desarrollo de la modalidad en la jurisdicción: Directora de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Coordinadora Referente Nivel Primario, Coordinadora Referente Nivel Secundario, Equipo Técnico, y un equipo de Especialistas curriculares que trabajaron interdisciplinariamente. Tener representación dentro del Sistema Educativo provincial y contar con una estructura de gestión, no solamente permitió visibilizar las acciones, sino sobre todo poder realizarlas, al disponer de recursos humanos, técnicos y financieros para hacerlo. Asimismo; destacamos la importancia para directivos y docentes de la modalidad de contar con referentes e interlocutores en el Ministerio, que orienten en la solución de cuestiones pedagógicas y administrativas que se susciten en la práctica cotidiana de los establecimientos. Por lo expuesto, reconocemos el lugar y la fuerza política que ha ganado la DEPJA dentro del Ministerio de Educación. Sin ese apoyo la modalidad en Corrientes no podría haberse desarrollado con tal magnitud.

2.1.2. Elaboración de regulaciones provinciales:

La normativa federal debía comenzar a concretarse en la realidad provincial. La elaboración de las distintas regulaciones, si bien fue realizada exclusivamente por el equipo técnico de la jurisdicción, implicó recuperar las voces de los docentes, de los estudiantes, revisar aspectos culturales de la región y realizar diagnósticos situacionales de la EPJA en la provincia. La aprobación del marco legal implicó también negociaciones con gremios docentes y con otros organismos del Estado, como el Ministerio de Hacienda y otras áreas del Ministerio de Educación, sobre todo en cuestiones vinculadas al presupuesto asignado a la modalidad.

Mediante la normativa provincial se establecieron aspectos pedagógicos, curriculares y organizacionales, elementos primordiales

para la definición de la modalidad EPJA en la jurisdicción. Con estos propósitos el Ministerio aprobó las siguientes resoluciones: N° 27/15 (marco curricular del nivel primario), N°4331/15 (marco curricular del nivel secundario), N°4358/15 (especificaciones respecto del encuadre pedagógico para ambos niveles), 4356/18 (aspectos organizacionales de los centros educativos para jóvenes y adultos). Además a fines de 2018 se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 6475/18, que incluye a la EPJA como modalidad, otorgándole entidad y significación dentro del sistema educativo provincial en un todo de acuerdo con la LEN.

Esta legislación posibilitó la construcción de un nuevo marco pedagógico curricular, el cual partió de un diagnóstico de las diversas realidades institucionales, para iniciar y desarrollar gradualmente los procesos de cambio que proponen los lineamientos nacionales, con propuestas adecuadas y viables.

Así, luego de realizar consultas a los establecimientos educativos, una de las primeras acciones de la DEPJA fue trabajar en la construcción de una nueva caja curricular. Cabe destacar que se incorporaron en los diseños curriculares para la modalidad aspectos de la idiosincrasia correntina, tales como la inclusión del guaraní y el idioma portugués para zonas fronterizas con el Brasil.

2.1.3. Acciones de articulación con otros sectores en pos de implementar la EPJA en la Provincia

Gestionar el nuevo diseño curricular implicó, más allá de trabajar con las instituciones, articular acciones con otras áreas del Ministerio de Educación y con otros organismos estatales a fin de garantizar la cobertura de la EPJA en la provincia.

La DEPJA desarrolló acciones de vinculación con otras modalidades del Sistema Educativo, tales como la Educación en Contextos de Encierro y la Educación Técnica y Formación Profesional. Una actividad concretada fue la renovación y actualización de las bibliotecas de algunas unidades penales. Asimismo, se impulsó el desarrollo de talleres vinculados con la formación profesional, basados en los perfiles emanados del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET).

Por otra parte, se realizó una alianza estratégica con el Ministerio de Producción, que acercó a los estudiantes a las actividades productivas de la región y promovió su futura inserción laboral. Además, se establecieron acuerdos de movilidad con sectores productivos de la provincia, a fin de que los docentes puedan trasladarse a las zonas rurales para dictar clases a los peones que trabajan en ellas.

Con el fin de garantizar el derecho a la educación, también se gestionaron acuerdos con el Ministerio de Obras Públicas a efectos de que los trabajadores dependientes del mismo puedan concluir sus estudios. Asimismo; la DEPJA realizó gestiones con los hospitales de la provincia, posibilitando que una parte de los empleados del Ministerio de Salud concretara la finalización de sus estudios obligatorios. Dichos acuerdos fueron gestados a través de planes de terminalidad educativa, en este caso el plan FinEs.

Otro de los acuerdos de trabajo fue el celebrado entre la DEPJA y la Universidad Nacional del Nordeste. El mismo permitió financiar equipos de especialistas para el acompañamiento académico a equipos técnicos y docentes en el proceso de implementación del nuevo diseño curricular modular.

Por otra parte, la DEPJA articuló acciones con los Institutos de Formación Docente de la provincia de Corrientes, para que las prácticas docentes y residencias se realicen en los centros educativos para jóvenes y adultos.

Estas articulaciones dan cuenta un estilo de gestión característico de la DEPJA, que trabajó de manera colaborativa con otras instituciones tanto dentro como fuera del sistema educativo. Además, expresa su flexibilidad, adaptación y disposición para lograr la cobertura educativa de la modalidad en la región.

2.1.4. Revisión y ajustes de procedimientos administrativos

La implementación de las políticas educativas para la EPJA en la provincia implicó no solo la intervención en aspectos pedagógicos didácticos, sino también en procedimientos administrativos que acompañan las modificaciones curriculares para su concreción. Por ejemplo, hubo dificultades para establecer equivalencias de asignaturas entre los distintos planes de estudios (dada su heterogeneidad en el país).

La DEPJA debió atenerse a lo ya dispuesto en los acuerdos federales para que la trayectoria educativa del estudiante sea posible en todo el país. Un aspecto burocrático aún pendiente – pese a que está regulado normativamente – es el reconocimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes previamente al ingreso a la modalidad, particularmente en el nivel secundario, ya que en la práctica queda a criterio de cada institución.

Otros obstáculos de carácter administrativo derivan de una situación vigente en la actualidad, que es que las instituciones educativas de la modalidad dependen en cuestiones administrativas de las Direcciones de Nivel Primario o Secundario, y en cuestiones pedagógicas de la DEPJA. Esa doble dependencia genera inconvenientes en los procesos de supervisión y acompañamiento a los establecimientos.

2.1.5. Concreción de la política en la institución: Formación Docente y acompañamiento situado

Posteriormente a la conformación del equipo técnico, éste comenzó a trabajar articuladamente con las instituciones. Se diseñaron capacitaciones y un acompañamiento situado para la implementación de las políticas.

La DEPJA atiende consultas y recorre escuelas acompañando en la implementación de los lineamientos establecidos por las normativas. Los dispositivos de formación incluyen asistencias técnicas en terreno y talleres con supervisores, docentes y directivos. Los modos de implementar los cambios pedagógicos y curriculares requieren revisar y repensar la práctica concreta de los docentes. Por ello, las acciones de formación se desarrollan dentro del horario laboral con suspensión de clases tanto en la ciudad capital como en el interior de la provincia, con propuestas de actividades presenciales y semipresenciales. Estas actividades les otorgan puntaje por parte de Junta de Clasificación Primaria y Secundaria, aspecto valorado por los docentes.

Desde la DEPJA se promueven ofertas de diplomaturas, cursos, jornadas y talleres para los docentes en servicio y se articulan con Institutos de Formación Docente propuestas formativas.

En el caso del centro educativo de jóvenes y adultos analizado, si bien algunas prácticas educativas se desarrollaban en consonancia con lo prescripto por la modalidad EPJA, la mayoría de los docentes se encuentra en etapa de sensibilización y de comprensión gradual de los cambios curriculares, pedagógicos y organizacionales propuestos. Este proceso genera también resistencia por parte de algunos profesores más apegados a sus formas de trabajo habituales. Sin embargo, el acompañamiento de la DEPJA a través de las diversas modalidades explicitadas, permitió construir un andamiaje entre las prescripciones de las políticas educativas y las realidades de las instituciones educativas.

3. Reflexiones finales

En función de lo expuesto, reconocemos en la DEPJA el desarrollo de una gestión jurisdiccional sólida que ha avanzado fuertemente en diversas estrategias para la implementación de las políticas de la modalidad en la provincia de Corrientes.

Su gestión dio cuenta de las múltiples decisiones que debió asumir, las cuales implicaron diversas tensiones propias de la política (Aguilar Villanueva, 2003) expresadas en la relación con los gremios, con las direcciones de nivel y en los aspectos financieros respecto de la distribución del presupuesto educativo, la articulación con otros sectores, grupos de interés y organizaciones con campos de decisión y racionalidades peculiares.

A nivel nacional en las Mesas Federales, Corrientes participó activamente en la definición de los propósitos y sentidos para la EPJA, y a nivel provincial en la instancia de elaboración y aprobación de las normativas provinciales.

La producción de normativas para la modalidad fue vasta. En dicha instancia, la gestión se ocupó de “traducir” los discursos pautados federalmente a su contexto, conservando en gran medida los sentidos otorgados a la EPJA.

Durante la implementación, el texto político fue acompañado de diversas acciones que posibilitaron que dicha norma “se materialice” con una mayor comprensión y aceptación en las instituciones, así, la gestión debió articular con diferentes sectores y ajustar aspectos de la norma durante la concreción de la misma.

Por otra parte, los directivos y profesores se encuentran en proceso de reconstrucción de sus praxis constituidas a lo largo de sus trayectorias. Esta cuestión adquiere gran importancia, ya que más allá de la formación inicial y la formación disciplinar, los docentes operan y actúan de acuerdo con las concepciones que construyeron en sus biografías escolares y en sus experiencias laborales junto con sus colegas.

Dicho aspecto fundamenta las incertidumbres de los docentes respecto de la nueva modalidad de trabajo en las aulas, que requiere el trabajo interdisciplinario y adoptar nuevos formatos organizacionales de su labor cotidiana. En este sentido, Ezpeleta y Furlán (1992), advierten que cambiar algún aspecto de la organización y sus modos de funcionamiento implican también una modificación en su identidad profesional, en sus concepciones y prácticas docentes.

Podemos apreciar que las políticas educativas desarrolladas ofrecieron condiciones estructurales para su ejecución tales como una estructura de gestión, normativas, recursos financieros y apoyo técnico entre otros. Así, el reconocimiento de la modalidad en la LEN, las estructuras de gestión creadas, el lugar de la Dirección dentro del Ministerio de Educación Nacional y Provincial, han colaborado en la legitimación de la EPJA.

En este sentido, a nivel provincial, la DEPJA se centró en resolver los marcos normativos que habilitaran luego la puesta en marcha de las acciones, acompañando en los procesos de implementación a las instituciones. Dicho proceso fue realizado de manera participativa tanto a nivel supra, expresado en la fuerte participación federal, como a nivel sub ya que promovió espacios de discusión con los directores y docentes de los centros educativos.

En función de todo lo expuesto, destacamos la fortaleza del equipo de gestión de la DEPJA en los procesos que se han suscitado para la implementación, lo que permitió el cumplimiento de la institucionalización que le ha otorgado la LEN a la modalidad en el sistema educativo nacional y provincial.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. F. (2003). “Estudio introductorio”. En: L. F. Aguilar Villanueva (Ed.). El estudio de las políticas públicas México, D. F.: Miguel Ángel Porrúa, pp. 15–74.

- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comp.) (1992). La gestión pedagógica de la escuela. Unesco. Oreal. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf>.
- Miranda, E. (2014a). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: Miranda, E. y Bryan, N. (Org.) (Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil. Campinas: Atomo & Alínea Editora.
- Miranda, E. (2014b). “Contribuciones de Stephen Ball a la investigación sobre políticas educacionales como campo teórico”. Trabajo presentado en las II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, organizado por RELEPE, 18 al 20 de agosto de 2014. Curitiba, Brasil.
- Oslak, O y O Donnel, G. (1981) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Documentos GE CLACSO (4). Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad. (CEDES).

5. POLÍTICAS PÚBLICAS, GÉNERO Y EPJA: EL PROGRAMA ELLAS HACEN, SU IMPLEMENTACIÓN Y SENTIDOS.

Ludmila Pellegrini

ludmilapellegrini92@gmail.com

Gladys Blazich

gblazich@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones en Educación,
Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Esta comunicación presenta algunas reflexiones desde los estudios de género acerca del programa Ellas Hacen como política pública en el marco de la Educación de Jóvenes y Adultos. Se analiza la implementación de esta política en el marco de un gobierno de inclusión social en el período 2003-2015 y su transformación a partir del año 2018 en el marco de un gobierno de corte neoliberal. Este análisis pretende dar cuenta de la implementación de este y de los sentidos que adquirió para sus destinatarias. La metodología utilizada es de tipo cualitativa, privilegiando las historias de vida como método. En esta oportunidad el foco estará puesto en el programa Ellas Hacen, los modos de implementación, los sentidos que adquiere para las mujeres entrevistadas y su modificación en el año 2018 transformándose en el “Hacemos Futuro”, pasando de un enfoque de derechos a constituirse en una política focalizada y de riesgo.



Introducción

En esta ponencia presentamos algunas reflexiones relacionadas con la implementación de políticas públicas destinadas a mujeres de sectores vulnerados, específicamente nos proponemos analizar el programa “Ellas Hacen”, los sentidos que adquiere para ellas, qué ocurre con su implementación y cómo se vincula esta política con otras.

Estas reflexiones se derivan de la línea de investigación denominada “Experiencias de aprendizaje de mujeres. Género, escuela y participación social y política” enmarcada en el Proyecto de investigación “Jóvenes y Adultos en procesos formativos. La práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales” (PI 16H004 SGCyT-UNNE).

La investigación se lleva adelante en el asentamiento Molina Punta, ubicado en la zona periférica de la ciudad de Resistencia Chaco. Se trata de un trabajo cualitativo, desde una perspectiva biográfico-narrativa que busca analizar las historias de vida de dos mujeres, Clara y Celia. El trabajo de campo se organizó en dos momentos: el primero en los años 2014-2015 y el segundo en el año 2018 y permitió reconstruir las vivencias de estas mujeres, atravesadas por los espacios de militancia, escuela, la vida familiar y personal en vinculación con las políticas públicas y los contextos políticos.

Las mujeres entrevistadas retomaron sus estudios primarios en la etapa adulta luego de percibir una contribución económica por integrarse al programa “Ellas Hacen”, al que llegan por su militancia política en el Movimiento Evita (periodo 2013-2015). Esto les permite conocer el programa, inscribirse a través de la referente de ese espacio y acceder como beneficiarias de este. Por ello resulta importante hablar de entramado de vivencias que se van sucediendo en las vidas de estas mujeres ya que, la militancia, la escuela y el programa configuran parte de una trama de vida.

Clara, una de las mujeres entrevistadas, acude irregularmente al trayecto final (cuarta etapa) de una Escuela Primaria para Adultos; las razones por las que suele interrumpir su asistencia tienen que ver con cuestiones familiares, personales, fundamentalmente por estar al cuidado de sus hijos/as. Además, asiste a un curso de peluquería que ofrece la escuela. Clara vive con su marido y sus seis hijos/as. Durante 2013 y 2015 como sustento familiar percibía un monto de dinero que obtenía del Programa Ellas Hacen, realizaba trabajos domésticos en su hogar, hacía pan casero y comidas para vender y su marido realizaba changas.

En relación con Celia, asiste a un anexo de la misma escuela que Clara que funciona en la guardería de su barrio y en esos años realizaba el curso de electricidad. Vive con su pareja y sus tres hijos/as. Es ama de casa y de manera ocasional trabaja como niñera y su marido es

albañil. Ambas se conocieron en el barrio y militaban en el movimiento evita, un movimiento social y político de Argentina. En el año 2015 dejan esta actividad política porque están disconformes con las lógicas del movimiento. Mientras Celia retoma los estudios primarios en el año 2013, Clara lo hace en el 2014.

Las políticas públicas y sus sentidos en el marco del Estado

El Estado como sistema, como campo de disputas presenta una multiplicidad de intereses y aspectos que los gobiernos deben atender, pensando, planificando y desarrollando políticas públicas capaces de generar un bienestar en la sociedad. Administrando el conflicto, sin anularlo, lo que demanda una comprensión de los sujetos sociales para quienes están destinadas estas políticas. Lo que ocurre en el plano real es que no siempre sucede de esta manera; muchas veces las decisiones y definiciones quedan al arbitrio de los intereses económicos y políticos del gobierno de turno y por ende también, a quiénes van a beneficiar o perjudicar dichas políticas.

En el mismo sentido estas políticas públicas son un vínculo entre el Estado, la sociedad, la familia y el mercado. Este vínculo no es neutral ni imparcial, porque implica sujetos sociales (la burocracia estatal, las distintas fracciones de la burguesía, los trabajadores/as, los movimientos sociales, instituciones religiosas, organismos internacionales, etc.) que detentan posiciones e intereses desiguales y diferentes (Anzorena, 2017, 75). Pensar que las políticas públicas son un campo de disputa nos permite analizar cómo se van apropiando de estas políticas las personas en cuestión.

Existen al menos dos planos en los que las políticas se plasman en la vida real, por un lado, el plano de ejecución, es decir cuando esta se implementa, y el segundo que tiene que ver con el significado que adquiere esa política en la vida de los sujetos. En el análisis de las historias de vida de Celia y Clara el programa “Ellas Hacen” aparece como una pieza clave para salir del plano doméstico, “salir de sus casas” y comenzar la escuela. De esta manera y mediante su participación, estas mujeres construyen sus propios sentidos vinculados con esta política pública.

Políticas sociales y EPJA

A partir del año 2003 -y hasta el 2015- los gobiernos que se sucedieron en la Argentina asumieron la gestión del país con un enfoque basado en la inclusión, la igualdad y el respeto a los derechos humanos, que se tradujeron en diversas políticas públicas que intentaron combatir la pobreza, la desigualdad y la exclusión como fundamentos para la construcción de una sociedad democrática.

Con este mismo enfoque se encaró la transformación de la educación de jóvenes y adultos incluyéndose en primer lugar como una de las modalidades del Sistema Educativo (Ley de Educación Nacional Nro. 26.206); así, abandonó su histórico lugar remedial y marginal y se reconoció su especificidad. La normativa producida posteriormente sentó las bases ético-políticas de la modalidad, su identidad y sentido, y se reconoció a los sujetos participantes como sujetos de derechos, históricos y situados. Para su desarrollo se recuperaron experiencias previas de educación popular y se crearon planes específicos que articularon distintas áreas del estado: educación, trabajo y salud para atender a las personas jóvenes y adultas integralmente.

En el país se adoptó entonces una concepción de política social que se constituyó con un enfoque de derechos por medio del cual, se trascendió la mera satisfacción de necesidades de las personas, y se apostó a restaurar derechos vulnerados. A partir de esta perspectiva, los ciudadanos ya no fueron sujetos pasivos sino portadores de derechos (Abal Medina, 2010). De este modo, se apuntó a proteger a los grupos más vulnerados de la sociedad poniendo a su disposición el acceso a la educación, a la salud y al trabajo mediante los Programas de Transferencias Condicionadas (en adelante PTC), pensados como un componente de un sistema de protección social.

Grabinetti (2014) reconoce dos enfoques en políticas públicas, uno de ellos denominado de riesgo, que busca culpabilizar a los sujetos por su condición de pobreza y se enmarca en un paradigma neoliberal, focalizado, que considera a los sujetos como beneficiarios de esas políticas. Y el otro, el de derechos que coincide con la línea de políticas que venimos mencionando que según Abramovich (2006), se fundamenta en los derechos humanos.

En líneas generales, el enfoque basado en derechos considera como primer paso reconocer que los llamados sectores excluidos son titulares de derechos que obligan al Estado a garantizarlos. Al introducir este concepto se intenta modificar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida sea el de sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas (y no personas con necesidades objeto de asistencia).

En ese contexto en el año 2009 se creó el “Programa de Ingreso Social con Trabajo, Argentina Trabaja” (Resolución N°3182 -Ministerio de Desarrollo Social de la Nación- y ratificado por Decreto presidencial 1.067 de 2009) cuya intención fue agrupar a personas sin ningún ingreso formal ni programa social, en cooperativas destinadas a ejecutar obras de infraestructura en sus comunidades y proporcionarles de este modo recursos monetarios. Para que los y las cooperativistas pudieran fortalecer sus niveles educativos, se diseñó “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” articulando acciones con el “Programa Nacional de Alfabetización Encuentro” y el Plan de terminalidad de primaria y secundaria “FinEs” (en adelante Plan FinEs) dependientes del Ministerio de Educación.

Además, en materia de protección social el estado implementó la confluencia en un mismo destinatario, de dos o más programas como la “Asignación Universal por Hijo para la protección social”, el “Argentina trabaja” o el “Progresar” por mencionar sólo los más representativos, que les aseguraban condiciones (económicas, de salud, nutricionales) mínimas para poder destinar tiempo al estudio.

Con el cambio de gobierno en el año 2015 se transforma el paradigma desde el cual se concebía al Estado y por ende la política social, y se configura desde el enfoque de riesgo que plantea Grabinetti (2014).

Políticas públicas, escuela, trabajo y género: el programa Ellas Hacen y Hacemos Futuro

El género es un sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que las sociedades construyen en torno a la diferencia biológica entre hombres y mujeres. Este sistema organiza las relaciones entre lo femenino y lo masculino y lo hace por lo general de

manera jerárquica y desigual. Es un sistema cuya finalidad es asegurar la reproducción social y la reproducción de la especie.

Importa aquí clarificar cuál es el concepto de género desde el que nos posicionamos, género es, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1940). Importa comprender que, género, desde esta perspectiva, no se trata de su uso como sinónimo de mujer, sino que implica comprenderlo como una categoría social y cultural elaborada sobre los cuerpos sexuados.

Las políticas públicas también producen y reproducen símbolos, sentidos y representaciones. En este sentido, el programa Ellas Hacen fue una política que buscó la inclusión social a través del trabajo, el desarrollo de capacidades humanas desde una perspectiva integral y la promoción de la organización cooperativa desde una perspectiva de género.

El programa se implementa en Chaco a partir del año 2013 gestionado por los municipios, organizaciones sociales, políticas y sindicales, como una nueva etapa del Programa “Ingreso Social con Trabajo” destinado a jefas de familia. Buscaba organizarlas en cooperativas para ejecutar obras en sus comunidades tales como, instalaciones de redes y cañerías para la provisión de agua, electricidad, albañilería, acondicionamiento de lugares públicos. Pretendía atender a aquellas mujeres en situación de mayor vulnerabilidad tales como madres de familias numerosas, con hijos con discapacidad o víctimas de violencia de género. Por esta tarea, recibían un ingreso y la capacitación necesaria para asociarse y realizar sus labores. Además, las cooperativistas debían finalizar sus estudios primarios o secundarios o cursar talleres de alfabetización en caso de que no supieran leer y escribir. En sus bases el programa planteaba la realización de capacitaciones en género, cooperativismo, prevención de la violencia, y salud sexual y reproductiva, entre otras.

A pesar de los cambios institucionales o de las reformas en los modelos de desarrollo, el lugar de las mujeres en las políticas públicas presenta una constante: tanto el Estado como el mercado o la sociedad, ponen en ellas las expectativas por la supervivencia de los hogares vulnerables y de los sujetos dependientes (Anzorena, 2017, 72). Cuando se piensan políticas públicas destinadas a hombres ¿se piensan por ejemplo políticas de cuidado vinculadas con sus tiempos? ¿se destinan políticas para padres de familias numerosas?

El “Ellas Hacen” pretendió disminuir las desigualdades de género y se propuso atender como prioridad a “mujeres vulneradas” pero es necesario visibilizar que aún en los programas sociales o políticas que pretenden dar respuestas desde una perspectiva de género, el Estado les asigna a las mujeres un rol que termina siendo el de “sostenes del hogar” y en definitiva, “sostenes del estado”.

Sentidos y vivencias en torno a la participación en el programa Ellas Hacen

El programa ha sido implementado en los diversos territorios de manera diferente de acuerdo con las condiciones específicas de cada contexto. El sentido que buscaba era empoderar a las mujeres, integrarlas a la economía formal, y así podrían constituirse como monotributistas y acceder a una obra social; también les permitiría alfabetizarse, terminar los estudios, mejorar su barrio y hasta construir sus viviendas.

Para las mujeres entrevistadas el programa tuvo sentidos vinculados con la socialización, con salir del lugar de encierro que representaba el hogar, con el aprendizaje, con adquirir derechos. Y en esto la asistencia a la escuela se tornó fundamental. Al respecto Clara planteaba: “Porque la escuela te enseña algunas cosas de militancia... Para las veces que hablan por hablar, pero no saben, dicen la presidenta está regalando plata, y no, te 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...”

Se evidencia que la motivación fundamental que la atrae a la escuela es “salir de la casa”, del plano doméstico al que hemos sido relegadas las mujeres de manera histórica. En un trabajo anterior expresábamos (Pellegrini y Núñez; 2015) que la escuela es vivida, además, 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...” (4)

Importa tener en cuenta las contradicciones, avances, 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 status quo de género, pero

también que lo modifican. 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.

Respecto del trabajo en el marco del Programa Ellas Hacen Clara comentaba: “Supuestamente a las que terminaban sus estudios se les iba a dar un trabajo en blanco, con salario para los chicos e iba a tener un trabajo seguro... después cuando hubo elecciones nos agarró un puntero y nos hizo pelota, porque nos mandó a laburar en la calle. En el camión, y era un peligro. Y nos dijeron que nos iban a pagar aparte, pero no. Después vino una mujer de Buenos Aires que está encargada del programa Ellas Hacen y en ningún momento nos tenían que mandar a trabajar en eso...”

Los modos de implementación del programa no permitieron cumplir con sus objetivos de incorporación laboral formal, aunque sí los educativos, pero esto se tradujo en una decepción para las mujeres y vulneró el derecho al acceso a un trabajo digno. No obstante, el programa Ellas Hacen les permitió a Celia y a Clara ampliar su mundo social y reingresar a otros espacios como la escuela.

¿Hacemos futuro sin perspectiva de género y sin una mirada comunitaria?

En el año 2018 se producen modificaciones en los programas sociales Argentina Trabaja y Ellas Hacen, compactándose ambos en uno nuevo, el “Hacemos Futuro”, cuyos propósitos centrales se vinculan únicamente con la terminalidad educativa y el aprendizaje de un oficio. De este modo, cambia no sólo su nombre, sino también sus sentidos como política pública.

Con estos cambios llegan otros referidos a su administración que deja de estar en manos de movimientos sociales, organizaciones políticas y municipios, y pasa al Estado Nacional directamente; por otra parte, se reducen los requisitos para ingresar y permanecer dado que las beneficiarias sólo deben finalizar los estudios primarios o secundarios y capacitarse en oficios, además de actualizar los datos y presentar las certificaciones (vinculadas con finalización de estudios y con controles anuales de salud) en la Administración Nacional de la Seguridad Social (en adelante ANSES).

Observamos que el programa se focaliza, pierde la perspectiva de género y se reduce y transforma el modo de vincular a las mujeres con el mundo del trabajo; asimismo, se produce un retroceso en cuanto a los derechos (fundamentalmente laborales ya que no busca la inserción en un trabajo registrado) y pierde la relación con el territorio por centralizar su manejo únicamente en un estamento del estado como la ANSES.

Reflexiones finales

La concentración de los programas sociales Argentina Trabaja y Ellas Hacen en el Hacemos Futuro evidenció el viraje del rumbo de la política que modificó su enfoque de derechos por el enfoque de riesgo. Esto significó la pérdida de muchos avances logrados en materia de empoderamiento fundamentalmente para las mujeres.

El acceso al Ellas Hacen para Clara y Celia, aún con las contradicciones que se dieron en su implementación, significó la posibilidad de ingresar a otros espacios sociales y articular distintas vivencias y conocimientos. Esto muestra que las políticas públicas destinadas a personas jóvenes y adultas exigen pensar en acciones integradas que contemplen a los y las sujetos en situación, englobando el mundo del trabajo, la educación, la salud y la vida cotidiana.

Como política pública sentó un precedente en la reivindicación de la posición de la mujer fuera del ámbito privado y contribuyó a generar nuevos sentidos sobre el lugar que ocupan en la sociedad, fundamentalmente quienes han sido vulneradas económicamente.

Bibliografía

- Abal Medina, J. M. (2010). Manual de ciencia política. 1a ed. Buenos Aires. Eudeba.
- Aguilar, P. (2011). La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. Revista Katálysis [en línea], 14 (enero-junio): [Fecha de consulta: 2 de abril de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179618775014>> ISSN
- Anzorena, C. (2017). Lecturas feministas para el análisis teórico y empírico de las políticas públicas. En Alejandro De Oto... [et al.];

Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana. (pp.63-82). Editado por Mariana Alvarado; Alejandro De Oto. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libro digital, PDF Narrativas/Experiencias, Cruces Reflexivos. CLACSO

Arcidiácono, A. y Bermudez, A. (2018) Página 12. Cambiemos disolvió la concepción colectiva del “Ellas Hacen” Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/116979-cambiemos-disolvio-la-concepcion-colectiva-del-ellas-hacen>.

Fernández, M. y Pieruzzini, R. (2016). “Ellas Hacen”: análisis de una política pública desde una perspectiva de género. II Jornadas de Género y Diversidad Sexual: “Ampliación de Derechos: proyecciones y nuevos desafíos” Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata La Plata, 27 y 28 de octubre de 2016.

Danani, C. (2009). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización; en Chiara y Di Virgilio (organizadoras) Gestión de la política social. Conceptos y herramientas (pp. 25 – 52). Ed. Prometeo. Buenos Aires, Argentina

Gabrinetti, M. (2014). Programas sociales de empleo y de transferencia condicionada de ingresos: análisis de su implementación desde la perspectiva de los técnicos, profesionales y receptores. Empleo, desempleo & políticas de empleo. Publicación trimestral del CEIL CONICET.

Scott, J. (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, María Cecilia y DuBois Lindsay (comp.). De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales (pp. 17-50). Buenos Aires, CEAL.

Otras fuentes

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206

Programa de Ingreso Social con Trabajo. Resolución N°3182. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, y ratificado por Decreto presidencial 1.067 de 2009.

<https://www.anses.gob.ar/hacemos-futuro>

6. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS: UN ABORDAJE DESDE LAS POLÍTICAS, DISCURSOS Y MODOS DE GESTIÓN EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Gisela Altamirano

Amalia Homar

amaliahomar@gmail.com

Ma. del Carmen Ulrich

carmen2656@gmail.com

Alfonsina Francisconi

alfonsinafrancisconi@gmail.com

Ma. Eugenia Bordón

eugebordon90@gmail.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) Universidad Autónoma de Entre Ríos.



Resumen

El propósito central de este trabajo es presentar los resultados generales de la investigación denominada: “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, Chaco y Córdoba”, cuyos avances y resultados parciales han sido presentados en encuentros anteriores.

El indagar sobre la modalidad representó para el equipo de cátedra de Investigación Educativa de la FHAyCS de la UADER una apuesta político pedagógica prioritaria, al permitirnos retomar aportes que arrojan los diseños de investigación con trabajo de campo que realizan nuestros estudiantes; canalizar los intereses y preocupaciones de quienes habitamos ámbitos laborales vinculados al aula y a la política provincial de la EDJA; así como recuperar la experiencia de la direc-

tora de este proyecto en el campo de la investigación educativa sobre la modalidad.

Nos posicionamos en una perspectiva predominantemente cualitativa para analizar las relaciones que se establecen entre las definiciones de política educativa para la modalidad y los modos de gestión de los funcionarios que conducen la educación de jóvenes y adultos en las tres provincias. Incluimos la dimensión cuantitativa, desde un estudio estadístico sobre la configuración de la población de jóvenes y adultos, la oferta y demanda de educación secundaria, identificando características comunes y especificidades regionales. Procedimos a la triangulación de datos obtenidos de entrevistas en profundidad, realizadas a los funcionarios referentes de la modalidad en cada jurisdicción; analizamos normativas, documentos oficiales nacionales y provinciales; y problematizamos los datos estadísticos.

Para socializar dicho trabajo definimos tres ejes: políticas educativas y modos de gestión; organización institucional y definiciones curriculares; la inclusión socioeducativa de los sujetos y el abordaje de las trayectorias.

Introducción

En 2013 nos presentamos a la convocatoria del Programa “Hacia un Consenso del Sur para el desarrollo nacional con inclusión social”, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, convencidos de la necesidad de investigar sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos. Hacerlo significaba un desafío, que quisimos asumir colectivamente por varias preocupaciones. Algunas tienen que ver con tensiones en torno al carácter permanente que le otorga la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), el pasaje de régimen especial a modalidad del sistema educativo, la inclusión como derecho y la prioridad de la Educación Secundaria en la agenda pública.

Estudiar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos nos puso en la inevitable tarea de ir más atrás del período en el que nos enfocamos para poder contextualizar las políticas educativas, comprender los modos de gestión, analizar la demanda potencial y efectiva (Sirvent, 1999) y reflexionar sobre las trayectorias de los sujetos que son parte de esta modalidad.

Nuestras inquietudes se inscriben en el período 2004-2015 porque corresponden a los tres gobiernos del Frente para la Victoria que interpelan el lugar y función que ocupa el Estado en los ‘90. Visualizamos una intervención del Estado que Novick de Senén González (2008) va a nominar como repolitización de las políticas públicas, en tanto “recreación de la capacidad de intervención estatal”.

La política pública durante esos años, en un escenario atravesado por problemas históricos, interpela los modos de entender la educación secundaria.

La inclusión socio-educativa a través de diferentes planes y programas aparece como una preocupación central en nuestro país. Estas políticas cuestionaron el mandato selectivo, propio de la matriz de la Educación Secundaria; cómo así también el lugar y funciones que hasta el momento tenía la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, desde un marco normativo encabezado por la LEN, seguido de numerosas resoluciones y documentos del Consejo Federal de Educación (CFE), y normativas dictadas en las provincias estudiadas.

Respecto de la dimensión espacial en que ubicamos nuestro objeto –las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba- se relaciona con la decisión de analizar lo que sucede en el interior del país. No obstante, ello, nuestro interés en la selección también estuvo puesto en las diferencias contextuales, culturales, sociales y educativas. En esas diferencias ubicamos además los tipos de instituciones que se ocupan de la educación secundaria de la modalidad en cada provincia, como así también la/s área/s que asumen la gestión de estas, en cada jurisdicción.

Por otro lado, esta elección representa una apuesta en términos de producción de conocimiento porque se trata de una modalidad que no sólo tiene un lugar marginal en el sistema educativo, sino en el campo de la investigación educativa, dado que el conocimiento existente se ha concentrado en provincias con más densidad de población, mayores recursos y con una amplia oferta educativa, como es el caso de provincia de Buenos Aires y Córdoba.

Políticas educativas y modos de gestión

La sanción de la LEN dio lugar a la elaboración de un prolífico marco normativo de alcance nacional y provincial; poniendo especial

acento en la inclusión educativa. Este principio vino a poner en tensión la matriz tradicionalmente selectiva y exclusora de la Educación Secundaria, la cual entre 2007 y 2015 ocupó un lugar central en las políticas públicas. A ello se sumó en 2007 la creación de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, espacio desde el que fue posible pensar y proyectar su especificidad.

En este contexto se diseñaron y comenzaron a implementar distintos planes y programas orientados a mejorar las condiciones materiales y simbólicas de sujetos e instituciones, entre las que se encuentran el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro”; el Plan Federal de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios “FinEs”, el Plan Mejoras, propuestas de educación semipresencial, de articulación entre educación y formación laboral profesional de jóvenes.

Para analizar las políticas educativas tomamos en cuenta aquellos procesos macro que se desarrollaron a nivel nacional en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, y a nivel regional en las provincias seleccionadas, estableciendo contrastes con las políticas educativas neoliberales de los 90. Advertimos que en el interjuego de los distintos contextos –el de influencia, el de producción del texto y el de la práctica- las políticas resultan particularmente recreadas y no meramente implementadas.

De acuerdo con lo anterior, establecimos dos nudos centrales para llevar adelante dicho análisis. En el primero nos interrogamos y examinamos diferentes textos legales y documentos oficiales-que representan a la política-, resoluciones del CFE y las normativas de las provincias mencionadas en los que se expresan definiciones asumidas en el contexto de influencia. Nos preguntamos acerca del porqué de su formulación, los espacios de discusión que habilitan, quién/es son los destinatarios, los intersticios y/o zonas grises, cuáles son las continuidades y rupturas que se plantean respecto a las normativas que reemplazan, entre otros aspectos. Inscibimos el análisis de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en los planteos que se realizan respecto de la modalidad. Las tensiones en torno a su carácter permanente, el pasaje de régimen especial a modalidad del sistema educativo, la inclusión como derecho en contraposición al principio de equidad y la

Educación Secundaria como prioridad de las definiciones políticas del período estudiado.

En el segundo nudo nos ocupamos de las tensiones y rupturas en la gestión de políticas para la educación de jóvenes y adultos y de la recontextualización de las políticas educativas nacionales: la gestión provincial de planes y programas. Para ello analizamos las connotaciones que adquieren las mismas en los discursos de los referentes políticos entrevistados.

Las definiciones en las normativas provinciales –en cada período analizado- se inscriben en lineamientos explicitados tanto en la Ley Federal de Educación N° 24195 (LFE) como en la LEN. No obstante, en algunos aspectos las leyes provinciales dictadas una vez aprobada la LEN, muestran contradicciones, especialmente cuando sostienen la concepción de educación personal, la ambigüedad entre el Estado responsable de la educación y la incorporación de otros agentes como las comunidades aborígenes, municipios, instituciones religiosas. Como en la identificación de los sujetos jóvenes y adultos como sujetos de la “falta”, al referir a quienes no hayan completado la escolaridad en la edad establecida reglamentariamente; con el agravante de que en la actual Ley de Educación de Entre Ríos N° 9890 se los caracteriza como “población con sobreadad”.

Respecto al carácter permanente de la EDJA -identificada como una de las modalidades del sistema educativo y no como un régimen especial- ocupa un lugar de relevancia en las normativas analizadas a partir de la sanción de la LEN, aun cuando el Estado se compromete a garantizarla hasta alcanzar la Educación Secundaria obligatoria. Lo cual marca rupturas substanciales respecto de la concepción subsidiaria que predomina en la LFE y en las leyes provinciales que se dictaron en analogía con ésta, donde la EDJA ocupa un lugar residual en las políticas de Estado de la década de los '90.

“Igualdad” e “inclusión” cobran relevancia luego de la LEN, lo cual puede interpretarse como el reconocimiento del alto grado de exclusión de sistema educativo de grandes sectores de la población del país. Otro rasgo distintivo del período estudiado es el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias; a diferencia de las políticas

de los '90, donde se invisibilizó a los sujetos, dado que en las normativas se alude a Educación de Adultos.

Este marco legislativo nos posibilita comprender la adecuación del discurso de los funcionarios al nuevo contexto, más allá de que se permean algunas contradicciones que manifiestan cierta continuidad respecto a los principios que atravesaron el contexto neoliberal de los '90. Entre ellos cuando refieren a los sujetos destinatarios, a la fragmentación de la modalidad o a la ausencia de definiciones, lo que nos preocupa por el carácter subsidiario que signa históricamente a la educación de jóvenes y adultos.

En los discursos de los entrevistados se visualizan tensiones y contradicciones en los modos de gestionar definiciones ministeriales que expresan “lineamientos políticos y estratégicos” para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Respecto a los planes nacionales referidos por los entrevistados, el informante de Entre Ríos destaca la importancia del Plan Nacional de Formación Permanente como una posibilidad de que todos los docentes de los diferentes niveles y modalidades estén “transitando una capacitación que en Entre Ríos es masiva, es para todos”. Resalta el trabajo de su dirección al priorizar la problematización de la mirada que se tiene sobre los jóvenes.

Advertimos diferencias respecto a la concepción de gestión en cada entrevistado. En Entre Ríos aparece un discurso claro en relación con la situación institucional provincial, las políticas educativas, el porqué de las acciones encaradas, así como la identificación de aspectos que no han podido ser abordados. En Chaco no se puntualizan necesidades provinciales; más bien notamos una gestión focalizada en la administración y aplicación de programas nacionales. En el caso de Córdoba identificamos una mayor consolidación de la modalidad, claros intentos de poder pensarla en su especificidad, así como la presencia de políticas educativas preocupadas por definiciones en el marco del sistema educativo provincial.

Organización institucional y definiciones curriculares

En el marco de las definiciones de política educativa, acorde a los principios enunciados en la LEN, en 2010 el CFE dicta la Resolu-

ción N° 118 que establece orientaciones para la Educación de Jóvenes y Adultos en clave de modalidad. Abordamos las tensiones entre la necesidad de construir una nueva institucionalidad que recupere la particularidad histórica de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y, la organización pedagógica y administrativa de las instituciones que brindan educación secundaria-presencial-, en las tres provincias estudiadas.

Un rasgo común en las tres provincias estudiadas es la diversidad de recorridos propuestos por los planes de estudio y diseños curriculares vigentes, manifiesto en la organización de las instituciones para la modalidad.

En Chaco y Entre Ríos, encontramos una marcada fragmentación de la dependencia organizativa y pedagógica de las instituciones. En el caso de Chaco las instituciones que se ocupan de la educación secundaria de la modalidad se concentran en los BLA (Bachilleratos Libres para Adultos) y sus anexos, los cuales se han cuadruplicado en el período estudiado; dos CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) y en menor medida las Escuelas de Gestión Social. En relación con los planes de estudio se visibiliza la falta de actualización y contextualización, dado que datan de las décadas del setenta y ochenta. En 2012 la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos presentó el diseño curricular de educación primaria de la modalidad, convirtiéndose en el único organizado en función de las normativas nacionales vigentes. No existen en esta provincia modos de organización propios o específicos respecto de las instituciones secundarias para jóvenes y adultos ya que dependen de la Dirección de Educación Secundaria común y, ésta a su vez, de la Dirección General de Niveles y Modalidades.

De la situación de Entre Ríos relevamos que las instituciones ocupadas de la Educación secundaria de Jóvenes y Adultos se duplican, aunque mantienen una doble dependencia. La fragmentación se visualiza en el hecho de que algunas, las ESA (Escuelas Secundaria para Adultos) pertenecen a la Dirección de Educación Secundaria, mientras que las ESJA (Escuelas Secundarias de Jóvenes y Adultos) que tuvieron su origen fundacional en Escuelas Primarias de Adultos, dependen de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Cada dirección establecía una organización curricular propia hasta 2011. En 2008 la provin-

cia tenía vigente un diseño curricular específico para jóvenes y adultos que contemplaba la Educación Primaria y ciclo básico del secundario (Res. N° 508/07 CGE), organizada en trayectos educativos. En 2010 se aprueba por Res. N° 366 CGE la estructura y los lineamientos preliminares para el Diseño Curricular de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, y al año siguiente se aprueba el diseño curricular definitivo Res. N° 4000/11 CGE, a partir del trabajo liderado por la Dirección de Educación Secundaria. En sus planteos se presenta superadora al proponer la flexibilidad, contextualización y articulación de espacios de formación; pero como contradicción ofrece una estructura curricular anualizada y organizada disciplinariamente, proponiendo las mismas terminalidades que las de la escuela secundaria común.

Córdoba presenta una organización que reúne en la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos a todas las propuestas formativas de la modalidad, su oferta educativa presencial está compuesta por los Centros Educativos de Nivel Medio de Adultos (CENMA), sus anexos y extensiones áulicas, comprendiendo también aquellos ubicados en Contextos de Privación de la Libertad. Presenta una disminución de las unidades educativas, mostrando un crecimiento por parte de anexos (unidades de servicio). El plan de gestión de la Dirección General define tres aspectos centrales la expansión de la modalidad, promover la integración de los servicios educativos, desde la perspectiva de la Educación Permanente y la innovación considerando lo curricular desde la integración y la flexibilidad de las propuestas. A partir de la Ley N° 9.870 (2010) se desarrolla una nueva propuesta curricular para el Nivel Secundario presencial de jóvenes y adultos organizada en relación con los lineamientos del CFE, con una estructura modular cuyo propósito, según se explicita es evitar la gradualidad; incorpora la formación para el trabajo y talleres expresivos.

Entendemos que las propuestas curriculares de Córdoba guardan mayor coherencia -que las demás jurisdicciones- con los lineamientos federales en relación a la generación de trayectos formativos flexibles y abiertos y el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, fomentando la vinculación de espacios educativos y espacios socio-productivos.

La inclusión socioeducativa de los sujetos y el abordaje de sus trayectorias.

El paradigma de Educación Permanente se tradujo en una ruptura trascendental respecto a la mirada de los sujetos y la concepción de la modalidad misma.

Para pensar quiénes son los sujetos que asisten a las instituciones de educación secundaria durante el período recurrimos a datos estadísticos arrojados por el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 y las fuentes estadísticas disponibles en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). En relación con la población mayor a 15 años que asiste a los establecimientos de Educación Secundaria entre 2004 y 2015, notamos un crecimiento que, en términos nominales, llega a duplicar el número de estudiantes en el caso de la provincia de Chaco en 2013.

Si analizamos la distribución etaria de la población de la modalidad en cada provincia, a la par de la media nacional, distinguimos una situación comparativamente dispar, el mayor porcentaje en todos los casos se ubica en la franja comprendida entre los 16 y 29 años. 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, siendo el 31 % en Córdoba y el 25 % en Chaco para la población de 16 a 19 años.

Estos datos ponen en cuestión cierto imaginario, aún predominante, en torno al sujeto pedagógico destinatario como “estudiante adulto” (respecto de la edad), cuando el sujeto real es cada vez más joven.

Ante esta situación, Entre Ríos y Córdoba desarrollaron dispositivos dirigidos a atender a jóvenes menores de 18 años.

En Entre Ríos, el funcionario 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 acerca de la creación de los Polos de Reingreso al Nivel Secundario (Res. N° 650/15 CGE).

En Córdoba, el referente de la modalidad manifestó preocupación por los sujetos que reciben producto de lo que denomina “distorsiones del propio sistema educativo”. Presenta el “Programa de In-

clusión y Terminalidad de la Educación Secundaria” (PIT) destinado a jóvenes de 14 a 17 años. Es un “plan para jóvenes que han abandonado la escuela”, dependiente de la Dirección de Secundaria “porque es un problema que tiene que atender secundaria con su abandono”. Sin embargo, trabajan articuladamente, entendiendo que al sistema educativo “hay que verlo en su totalidad, no se lo puede ver por adultos solo”, lo que señala un salto cualitativo en torno del lugar remedial que históricamente ha tenido la educación de adultos.

No obstante, si tenemos en cuenta las definiciones que plantea Sirvent (1999) con las categorías “demanda efectiva” y “demanda potencial”, según los datos estadísticos, existe un profundo desfasaje entre ambas. Tanto a nivel nacional como en las provincias, cada 100 jóvenes y adultos en condición de ingreso a la educación secundaria, en promedio sólo 5 asisten a instituciones educativas.

Luego de este panorama general para pensar los sujetos de la modalidad, cabe reflexionar sobre el sentido y la dimensión que adquirieron las trayectorias y cómo se inscribieron en el paradigma de educación permanente.

Detectamos que desde la enunciación de “trayectorias escolares” no se mira al sujeto en su totalidad, ni se atiende a sus dimensiones sociales, económicas, culturales, políticas, sino que se limita a lo escolar. Esto nos preocupa en tanto se produce, en términos semánticos y prácticos, una contraposición entre tal concepción y el paradigma de la educación permanente.

Si bien después de la LEN se formula numerosa normativa a nivel nacional con relación al reconocimiento de las trayectorias (Res. N°84/2009 CFE; Res. N°103/2010 CFE; Res N°122/2010 CFE), cabe destacar que allí aparece un escaso desarrollo y orientación que atienda a la especificidad de las trayectorias en EDJA.

Si vamos al caso de las provincias estudiadas, Entre Ríos contó desde 2013 con un documento que aprueba el Programa Integral de Trayectorias Escolares (Res. N°1550 CGE), pero la EDJA tiene escaso desarrollo en la misma. Por lo que el funcionario entrevistado sostuvo que el trabajo sobre las trayectorias “se venía haciendo como uso y costumbre” (...) la normativa permitió “clarificar una cuestión que ya estaba plasmada previamente”.

En Chaco se realiza una mención general de las trayectorias en la Ley de Educación Provincial N° 6691 (2010), al enunciar que el Estado deberá garantizar alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes (Art. 42°) para la educación secundaria en todas sus modalidades. Según su Directora de Niveles y Modalidades el acompañamiento a las trayectorias de los sujetos –pensando que son en su mayoría estudiantes trabajadores- se resuelve como adaptación de “los horarios a la demanda”.

En Córdoba, si bien no se dictó una normativa específica, la Ley de Educación Provincial N° 9870, según el Director de la modalidad, enfatiza la “continuidad pedagógica (...) integrar la primaria con la secundaria”. Integrantes del Equipo Técnico manifestaron que a partir de las distintas líneas de acción (Plan Mejoras, sistema VOCES, cambios en las propuestas curriculares) pudieron “ir advirtiendo algunas de las causas por las que históricamente se depositó la responsabilidad del abandono al estudiante”, de modo tal que han podido contribuir con una “apertura de la mirada” a otros factores y aspectos que intervienen en el desgranamiento.

Algunas reflexiones, a modo de cierre

Creemos que no son pocas las deudas pendientes en cada una de estas provincias, así como el camino que falta transitar para romper con los imaginarios que atraviesan a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Cuando iniciamos esta producción no nos imaginábamos los cambios que se avecinarían con la llegada de otro modelo de gobierno en 2015 o al menos no dimensionábamos las repercusiones de las políticas educativas para esta modalidad. Sentimos que cuando publicábamos nuestro libro, producto de este estudio, todo lo planteado era parte de una historia lejana y olvidada. Ante lo cual, más nos entusiasma, en tanto esta producción puede significar un resguardo de lo que fue posible y lo que quedó pendiente, para volver a mirar en tiempos donde haya intencionalidad política de replantear el respeto de los derechos e instalar la inclusión como meta a conquistar.

Bibliografía

- Homar, A y Altamirano, G (2018) Educación secundaria de Jóvenes y Adultos: políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. Buenos Aires. Noveduc.
- 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. Aique.
- Sirvent, M T; Llosa, S; Toubes, A; Santos, H; Badano, M R & 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. 20 al 22 de Octubre.

7. EL PLAN VUELVO A ESTUDIAR VIRTUAL SANTAFESINO: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA PARA EDJA CON FORMATO SEMIPRESENCIAL.

Carina Gerlero

cgerlero.cg@gmail.com

Susana Copertari

susycopertari@gmail.com

Lorena Lallita

lorenalallita77@gmail.com

Virginia Coffré

virginiacoffre@gmail.com

Ministerio de Educación de Santa Fe



Resumen

Esta ponencia se propone compartir la experiencia del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (VaEV), una política de inclusión socioeducativa, formulada e implementada por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe dentro de la EDJA y en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar.

Este Plan tiene como objetivo restituir el derecho a la educación secundaria a todos aquellos jóvenes y adultos que por diferentes causas han tenido que interrumpir su trayectoria educativa. Se trata de uno de los desafíos más grandes que se propuso el gobierno de la provincia de Santa Fe en el marco del Plan Estratégico 2030, en tanto se propone trabajar sobre las singularidades de cada sujeto para que la vuelta a la escuela se concrete protegiendo y acompañando trayectorias escolares. Protección, desde una concepción de Estado Presente, que toma en cuenta sus posibilidades individuales y colectivas transformadoras y emancipadoras para aprender de un modo relevante.

El VaEV contempla un modelo de gestión innovador respecto a los formatos escolares tradicionales ya que propone un cursado semipresencial, 89 % virtual y 11% presencial.

Para su implementación fue necesaria una transformación en la gestión institucional, académica y organizacional desde una mirada socio crítica (Freire, 2001, Sousa Santos, 2018) y la formación de tutores contenidistas desde una perspectiva interdisciplinaria (Follari, 2007; Cullen, 1997), un trabajo y evaluación a partir de ejes problematizadores y proyectos socio comunitarios, con una perspectiva puesta en la concepción de una pedagogía de la virtualización basada en la formación docente continua mediante el paradigma afectivo e inclusivo (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016) (Affective-Learning, Ortega Carrillo, 2015); con calidad educativa (Litwin, 2005; Maggio, 2012; Copertari, 2018); compromiso social (Gerlero, 2015; 2018) y justicia curricular (Connel, 2006).

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo socializar una experiencia de gestión innovadora para la escolarización secundaria de jóvenes y adultos, de opción semipresencial, conforme a la Ley Nacional N° 26.206 y las resoluciones del CFE N.º 32/07 y su posterior modificatoria Resolución CFE N.º 346/18 que regulan la educación a distancia (EaD) en Argentina.

Desde el Gobierno de la Provincia de Santa Fe se comprende que restituir y garantizar el derecho a la educación secundaria implica, además de la estabilidad de los docentes y la construcción de más y mejores edificios escolares, la concreción de acciones para llegar a toda la población santafesina que no ha terminado -por diferentes razones- este nivel de escolarización. Con el objetivo de proteger las trayectorias educativas, además de las propuestas escolares ya existentes en el nivel, se ofrecen formas alternativas de escolarización de acuerdo al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

La Política Educativa de la Provincia de Santa Fe se funda sobre tres ejes fundamentales: inclusión socioeducativa, calidad educativa y la escuela como institución social. En este marco, se crea el Plan Vuelvo a Estudiar (VaE), una política pública de inclusión socioeducativa cuyo principal objetivo es restituir el derecho a la educación

secundaria obligatoria y garantizar la inclusión social y educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en este nivel educativo. El VaE cuenta con tres líneas estratégicas: territorial, tiempo de superación y virtual. Esta ponencia se centrará en esta última, el VaE Virtual, una opción con formato semipresencial para la EDJA (89% virtual y 11% presencial).

Desarrollo

El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (VaEV) es otra posibilidad en la educación secundaria y en la modalidad para jóvenes y adultos. En el año 2015 se crea la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA) N° 1330 otorgándole un encuadre institucional al VaEV. Se constituye de esta forma, en la primera escuela secundaria para jóvenes y adultos de opción semipresencial de nuestro país, cuya dimensión administrativa, tecnológica, territorial y pedagógica es de alcance provincial. Para ello, se crearon y formaron equipos institucionales específicos para supervisar, conducir y concretar el proyecto educativo en el marco de la Educación a Distancia, respondiendo a un modelo singular de gestión de la institución educativa que difiere claramente de otras instituciones convencionales de educación presencial.

La Sede central de la E.E.M.P.A. N° 1330 funciona en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Los Equipos Institucionales que conforman su Planta Orgánica son: Un equipo de gestión institucional que se compone por una Directora y tres vice directoras (Vicedirectora de Educación a Distancia para la Inclusión Socio-Educativa, Vicedirectora Técnico-Pedagógico en Innovaciones Educativas y Formación Docente y Vicedirectora Técnico-Pedagógico de Equipos de Gestión Territorial y Organizacional de Inclusión Socioeducativa), éstas cuentan a la vez con sus respectivas coordinaciones (en total once), auxiliares de coordinación, auxiliares técnicos, una secretaria y tres pro secretarios, un asistente escolar y un asesor legal y técnico, con un colaborador.

El VaEV depende de la Dirección Provincial de Innovaciones Educativas de la Secretaría de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación, y se desarrolla en todo el territorio de la provincia de Santa Fe, de forma virtual y presencial en sus 58 sedes.

Es fundamental tener presente que el VaEV, tanto en Argentina como en Latinoamérica, es pionero como experiencia educativa en la

modalidad de cursado semipresencial implementada mediante el uso de TIC con sentido pedagógico.

En el VaEV se reconocen las trayectorias reales de los estudiantes de la EEMPA, tomando como punto de partida los saberes construidos desde sus experiencias de vida, a la vez que se busca fortalecerlos mediante el diálogo interdisciplinar. En esta propuesta pedagógica, los estudiantes son acompañados por docentes tutores virtuales que han sido formados en educación a distancia con una perspectiva inclusiva, afectiva e interdisciplinaria con el fin de construir y sostener lazos y procesos cognitivos mediatizados por las TIC. Además, como parte de la cursada, se desarrollan encuentros presenciales que son el momento oportuno para el encuentro cara a cara con los estudiantes.

El Plan ofrece tres terminalidades de educación secundaria: Bachiller en Economía y Administración; Bachiller en Agro y Ambiente, y Bachiller en Educación Física. Las mismas tienen un diseño curricular modular interdisciplinario y de cursado semipresencial, pensado por docentes santafesinos, más de 120 aulas virtuales, 300 docentes tutores -contenidistas y equipos centrales de gestión y planificación estratégica de diversos campos disciplinares, en una plataforma Moodle del Ministerio de Educación de Santa Fe. El plan de estudios contempla tres años de cursado para obtener un título secundario de bachiller. (<http://plataformaeducativa.santafe.gov.ar/>).

En este contexto se entiende al sujeto desde la perspectiva de Edgar Morin (2002) como un sujeto bio-psico-socio-cultural y afectivo. Por este motivo, se asume el desafío de pensar al mundo en que vivimos de forma multidimensional y compleja, atravesado por tensiones y contradicciones; de contextos socioculturales y sociopolíticos que demandan nuevas estrategias y obligan a afrontar el desconcierto como parte de lo cotidiano (R.M N°825/15, p. 9).

Estas experiencias permiten articular los múltiples lenguajes; la integración de tecnologías digitales y el desarrollo de proyectos socio-comunitarios que posicionen a los estudiantes como protagonistas de los procesos de transformación social.

Las disciplinas presentes son todas aquellas que están puestas en diálogo permanente alrededor de una problemática motivadora y convocante para pensar y reflexionar sobre cada módulo, a partir de la

cual diseñar un proyecto de acción sociocomunitaria, poniendo en diálogo los saberes educativos que cada estudiante trae de su experiencia, con los núcleos interdisciplinarios de contenidos (NIC) y los saberes socialmente significativos, que permitan ser articulados para crear un nuevo conocimiento y dar resoluciones alternativas a la problemática identificada del contexto. 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, ciencia política" (Carlachiani, 2016, pp.26-27).

Como venimos planteando, en el VaEV se trabaja con distintos tipos de saberes: los saberes educativos de la experiencia que son los que se retoman de la praxis que cada estudiante trae consigo, más en este tipo de educación que es con adultos (EDJA), producto fundamentalmente de la práctica cotidiana y de lo que ellos han podido apropiarse a lo largo de su vida. ¿Cómo entendemos este proceso dialéctico y dialógico?

Cada una de las disciplinas mediante un diálogo permanente y en congruencia, se disponen a resolver uno o varios problemas en el proyecto sociocomunitario, partiendo de los saberes educativos de la experiencia hacia la búsqueda de los conocimientos conceptuales que las currículas de este secundario traen, para transformarlos en un aprendizaje significativo y relevante, que les posibilite en doble proceso, transformar la realidad y al mismo tiempo sentirse transformados como sujetos, individual y lo socialmente .

En cada uno de los módulos y tomando como base un nudo problematizador cada uno de estos NIC se ponen en disponibilidad interdisciplinaria. Al decir de Follari (2007) para ir negociando significados y brindando resoluciones alternativas a esas problemáticas que los estudiantes están trabajando colaborativamente y no disciplinariamente. Al respecto el autor afirma:

“Pero lo interdisciplinar, en cambio, se entiende como la integración. Es decir, como la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. Es decir, se trata de producir algo nuevo, que no estaba previamente en esas disciplinas; sino, sería pura reiteración. Se trata de promover algo que antes no estaba; y para

promoverlo, hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos que al principio funcionan como muy externos uno al otro, y que no se entienden entre sí, para que a partir de condiciones de cierto mutuo entendimiento se pueda avanzar hacia confluencias cada vez nuevas”. (Follari, 2007: 8).

Esos módulos tienen un eje que es convocante y a partir del mismo, se presentan las soluciones con el siguiente proceso: si tomamos la pedagogía liberadora de Freire, trabajamos no solo con la construcción del conocimiento a partir de saberes educativos de la experiencia, sino que también tenemos en cuenta la producción de saberes socialmente significativos. Las disciplinas, para graficarlo metafóricamente, se dan la mano frente a un problema y recuperan los saberes educativos de la experiencia que cada uno de los estudiantes trae como saber previo en la praxis (acción- reflexión-acción), y van conjuntamente con las disciplinas hacia los saberes curriculares para lograr un aprendizaje socialmente significativo y relevante. A partir, del proyecto sociocomunitario, esos saberes curriculares se transforman en saberes socialmente significativos y en este proceso radica lo que llamamos producción social del conocimiento.

El estudiante ha aprendido si puede resolver las nuevas problemáticas que se le presenten y a partir de ese proceso, que tiene que ver con lo cognitivo y también con lo afectivo, con lo emocional y con su historia particular; puede permitirle transformar la realidad en la que está inserto y al mismo tiempo sentirse transformado. Es decir, sentirse como un sujeto que puede producir y ser producto de la cultura y, en este sentido, de la educación. Esto es el proceso interdisciplinario y se nutre de esto: cada disciplina sin resignar nada de su episteme, se dispone, dice Follari, a resolver un problema común: “la interdisciplina no reemplaza a las disciplinas, sino que, por el contrario, las supone; es decir que para que haya mezcla de las disciplinas tiene que haber conocimiento de cada una: la mezcla es posterior”. (Follari, 2007: 9).

Cada una de las disciplinas parte conjuntamente hacia un lugar al que Follari llama de disponibilidad y lo hace con otras disciplinas que pueden pertenecer al mismo campo o a otro campo disciplinar. Aún a costa de lo complejo que supone pensar desde la interdisciplinariedad, como aporta dicho autor: “La interdisciplina es necesaria para la resolución de problemas concretos; la exigencia de realizarla mediante

el trabajo grupal, requiere del aporte de personas provenientes de diferentes ciencias, no hay interdisciplina unipersonal, en contra de lo que a menudo se proclama; los problemas de coordinación que exigen esas actividades grupales; la evidencia de que lo interdisciplinar no es fácil ni brinda resultados inmediatos” (Follari, 2005: 71).

En relación a la producción social del conocimiento, dice Freire “que nadie aprende solo, nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos con todos, interactuando con el medio”. Cuando un saber le permite al estudiante resolver otro problema de la vida cotidiana, con esos procesos o estrategias de aprendizaje (que pudo apropiarse en la escuela), recién ahí se puede pensar que el sujeto ha aprendido. Entonces la interdisciplinariedad tiene que ver con eso: es una mirada plural donde cada disciplina aporta su propia especificidad y la pone en diálogo permanente de reflexión, discusión, elaboración y reelaboración teórica y práctica para ayudar a resolver un problema.

Actualmente, las sociedades son tan complejas que una sola disciplina no puede resolver todos los problemas que acontecen en el quehacer social y menos en el quehacer educativo, que es un reflejo del quehacer social. Por eso planteamos esta mirada colaborativa; teniendo en cuenta que el VaEV está enmarcado en la EDJA y ofrece una modalidad en EaD, en este sentido, se trabaja en red, porque esta red colaborativa es la que nos permite llevar resoluciones alternativas a una problemática determinada.

Los docentes tutores y contenidistas del VaEV pueden dar ejemplo de la interdisciplinariedad puesta en juego, porque cada uno, para la construcción de los módulos y respetando los saberes de su disciplina se ha tenido que poner a dialogar con las otras, y ha tenido que concurrir con las otras para ver desde la suya, qué teoría o metodología pueden aportar conjuntamente para resolver un problema.

Por ejemplo, si tomamos el Módulo 01: Construcción Social de Ciudadanía, el contexto problematizador trata de la construcción de una ciudadanía colectiva, solidaria y participativa para una democracia más inclusiva. La situación problemática que nuclea el desarrollo del módulo es “la relación entre los derechos y los deberes de un/a ciudadano/a en una institución de la comunidad en la que vive”. Para poder abordar y resolver esta problemática, el Proyecto de Acción Sociocomunitario

que se plantea es la elaboración de un folleto donde el estudiante pueda difundir los servicios o beneficios que brinda una institución que considera importante en la vida social de su barrio, pueblo o comunidad, o una propuesta para ayudar a la institución en alguna necesidad que detecte. Así desde el NIC Matemática- Física, se trata que una vez que elijan la institución, que vean el uso de la matemática en ésta, por ejemplo; tabulando datos y realizando gráficos a partir de una entrevista (incluye conocimientos de Lengua) a los actores sociales más importantes de la misma. Desde el NIC Lengua y Literatura, Lengua extranjera (Inglés), Educación Artística, se pretende que puedan traducir dicha entrevista o alguna de sus respuestas. Desde el NIC Ciencias Sociales y Humanas, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica, se trabaja el origen de las sociedades, qué son las instituciones sociales y sus funciones, los Derechos Humanos y su relación a la vida de hombres y mujeres en sociedad, así como la participación ciudadana entendida desde una concepción amplia. Desde el NIC Lengua y Literatura nuevamente se trabaja en que, al armar el texto del folleto, éste tenga una coherencia y sea cohesivo y se vea un uso apropiado de conectores. En relación al arte como una forma de lenguaje, se trabaja sobre el diseño del folleto. De esta manera las distintas disciplinas dialogan aportando saberes significativos a lo que se trabaja en cada módulo y etapa y sirven así a la apropiación de esos conocimientos por parte de los estudiantes, no de manera abstracta sino en relación al contexto social en el que viven.

La interdisciplinariedad tiene que ver con la mirada, con la perspectiva, con la disponibilidad colaborativa, es decir, con el poder resolver problemas conjuntamente con saberes que provienen de distintos campos disciplinares y que éstos se pongan en juego permanentemente mediante una disponibilidad dialógica y de reflexión crítica.

Reflexiones finales

Este modelo innovador de gestión institucional enmarcado en la EDJA y con formato semipresencial protege las trayectorias reales, continuas o discontinuas teniendo en cuenta el contexto y la realidad de cada estudiante.

La educación pensada estratégicamente con nuevos formatos educativos no solo curriculares sino también mediados por TIC y por materiales multimediales, abre en el siglo XXI un abanico más amplio

de posibilidades de acceso a la educación secundaria, sobre todo teniendo en cuenta a aquellos estudiantes que por múltiples razones se ven imposibilitados de asistir regularmente a clases. El VaEV es una política pública de inclusión socioeducativa, democratizadora, que da respuesta a estos sectores que han sido históricamente excluidos del sistema educativo. Implementada desde un estado progresista presente que concibe a la educación como un derecho humano y una práctica social, y sostenida en los valores de solidaridad y emancipación: solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados y emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

El VaEV ha sido reconocido por entidades internacionales como UNESCO, UNICEF, FLACSO, EUROSOCIAL, CIPPEC, OEA y ha sido incluido en numerosas publicaciones como ejemplo de buena práctica en el ámbito de las políticas de inclusión socioeducativa en entornos virtuales.

A la fecha el Plan ha incluido más de 25.000 estudiantes en sus tres líneas y en la línea VaEV, hay 6.225 estudiantes matriculados y 530 egresados (datos tomados a mayo de 2019).

Bibliografía

- Bonfatti, A., Galassi, R., (2012) Plan Estratégico Provincial. Visión 2030. Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe. 1a ed.–Santa Fe, Argentina.
- Carlachiani, C. (2016) Los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos y el acontecimiento. En Morelli, S. (coord.) Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La educación en acontecimientos. (pp.26-27) Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Chiroleu, A. (2018); Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015); Universidad Federal de Minas Gerais; Educacao em Revista; 34; 3-2018; 1-26. Brasil.
- Copertari, S. (2018a), “Desde qué lugar entendemos la interdisciplinariedad en el diseño del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual?”. Material de circulación interna del Ministerio de Educación de Santa Fe.

- Copertari, S. (2018b), “Orientaciones para la elaboración de proyectos de acción sociocomunitarios en el marco del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual”. Material de circulación interna del Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Copertari, S. (2018c), “Comunidades virtuales universitarias. Políticas Públicas y desafíos para la formación docente”. En: Copertari, Susana & Sgreccia, Natalia (comp.) (2018) Políticas Universitarias, Comunidades Virtuales y Experiencias Innovadoras en Educación, Capítulo 1, pp, 33 a 69, Rosario, Laborde Editor.
- Gerlero, C. (2018) El compromiso social universitario en la era digital. Un escenario a construir. En Copertari, S; Sgreccia, N. (comp) Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras. (pp. 175-205) Rosario: Laborde Libros Editor.
- Cullen, Carlos (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (2006). Escuela y justicia social (tercera edición). Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, Boaventura (2018). Construyendo las Epistemologías del Sur : para un pensamiento alternativo de alternativas; compilado por Maria Paula Meneses ... [et al.].-1a ed .-Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Freire, P. (2008) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- 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
- Follari, R. (2007) La interdisciplina en la docencia en Polis Revista Latinoamericana. Consultado el 10/08/2019 en: <https://journals.openedition.org/polis/4586>
- Litwin, E. (1994) La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. En: Revista Educación, Vol. III, 2(6), 135-151. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Litwin, E. (comp.) (2005) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu, Buenos Aires.
- Maggio, M., (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Orozco, B. (2014). Investigación, problematización y producción de conocimiento específico. Conferencia llevada a cabo en Ministerio de Educación de Santa Fe, Argentina.
- Ortega Carrillo, J. A. (2015) Educar a distancia hoy mediante E-Learning “humanizador”. Consultado 10/08/2019 en <https://youtu.be/Yr4HKVHeETc>.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003) La interdisciplinariedad en El proceso de la investigación científica (incluye evaluación y administración de proyectos de investigación) Cap 2 pp. 64 a 90. Editorial Limusa, México 4° edición.
- Documento interno. Estado Progresista Presente. Dirección Provincial de Innovaciones, ME, Santa Fe, 2018.

Videos

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, (Contenidos Vuelvo Virtual), 20/09/2017. Recuperado de: <http://bit.ly/2J8vs-JT>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, (Contenidos Vuelvo Virtual), 20/11/2018, “Tres ejes de la política educativa del gobierno de Santa Fe”: Recuperado de: <http://bit.ly/2oZjrj3>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Contenidos Vuelvo Virtual), 6/08/2018, Módulo 00: Introducción al Uso de la Plataforma Educativa. Recuperado de: <https://bit.ly/2MxnbkO>

Normativa

- Decreto Gobernador de Santa Fe N.º 3446/18
- Ley de Educación Nacional N°26206/06

- Resolución Ministerial N°825/15
- Resolución CFE N°32/07
- Resolución CFE N.º 346/18
- Resolución CFE N°118/10 y anexos.

8. EL PLAN FINES II: UN ANÁLISIS DE SU RECORRIDO HISTÓRICO CON ALGUNOS DEBATES PENDIENTES.

Noelia Bargas

bargasnoelia@hotmail.com

Universidad Nacional de Luján-CONICET

Resumen

Este trabajo parte de una investigación titulada el “El plan Fines II y sus características socio-pedagógicas ” que tiene como propósito analizar el proceso de implementación del Plan Fines como parte de la política pública dirigida a la EPJA y relevar los sentidos político-pedagógicos que adquiere en el escenario de la micro-política. Toma como objeto de estudio el distrito de Luján y Moreno y como universo de análisis 4 sedes (2 del distrito de Moreno y 2 en el distrito de Luján).

En esta comunicación se pretende hacer un análisis de los virajes que dio el plan Fines a partir del cambio de gobierno, compartiendo algunas reflexiones de los docentes e inspectores de adultos sobre estos cambios introducidos, y aportando algunas preguntas e interrogantes para seguir pensando este programa como parte del abanico de propuestas de inclusión educativa para la EPJA.



Introducción “El Plan Fines en sus orígenes”

En julio del año 2008 se sanciona la resolución 917/08 del Ministerio de Educación que en concordancia con la Ley de Educación Nacional (26.206) y el Consejo Federal de Educación aprueba la implementación del Plan Fines (Plan Nacional de Finalización de estudios primarios y secundarios para Jóvenes y Adultos) entre los años 2008-2011. Este programa se implementa en convenio con “las provincias, organismos de la administración pública nacional, provincial, municipal, entidades gremiales, cámaras empresariales, organizaciones de la sociedad civil, iglesias de diversos credos, entre otros”. (Res. 917/08, p. 5).

En octubre de 2008 se define implementar el Plan de Finalización de Estudios primarios y secundarios (Res. del CFE N° 66/08) en dos etapas. La primera etapa estaba destinada a Jóvenes y adultos que habían cursado el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudaban materias sin haber alcanzado el título. Articulaba con los COA (Centros de Contención y Apoyo) que funcionaban desde el año 2003 como un programa de reinserción escolar. El plan Fines I ofrecía la posibilidad de finalizar allí algún año o ciclo incompleto para poder volver a la escuela secundaria común o para terminar de rendir las materias adeudadas.

La segunda etapa (2009- 2011) estaba destinada a mayores de 18 años que no hubieran iniciado o completado sus estudios primarios y/o secundarios (Res. N° 66/08 del CFE, Anexo 1). Es decir que podrían realizar el tramo completo del nivel secundario en plan Fines.

En relación a provincia de Buenos Aires la primera Resolución que aprueba la implementación del plan Fines es la N° 4122 del año 2008. Dicho programa estaba destinado a jóvenes y adultos que habían terminado de cursar y adeudaban materias, o para aquellos que adeudaban algún trayecto, ciclo o año y quisieran volver a reinsertarse en el sistema educativo. Para ambos casos se articulaba con CENS y COA y se ofrecía un sistema de tutorías para poder rendir allí las materias adeudadas.

En octubre del año 2010 por medio de la Resolución 3520/10 se aprueba la segunda etapa del plan Fines a implementarse en el mes de septiembre del 2010 y por un término de cinco años.

Allí se señala que el Ministerio de Educación celebra convenios con otros organismos del Estado para sumarse a la implementación del plan Fines como sucede con el programa Ingreso Social con Trabajo: “Argentina Trabaja”. Aunque si bien en dicha resolución se refiere explícitamente a los trabajadores de las cooperativas como principales destinatarios del programa, señala que luego será dirigido a toda la población que no haya culminado ni completado sus estudios obligatorios.

En esta Resolución se aprueba la implementación del plan de estudios establecido por la Resolución 6321/95 del año 1995, que es la que sigue vigente para secundaria de adultos, ya que no hay hasta el momento un diseño curricular elaborado para el nivel.

En el Anexo único se desarrolla la propuesta educativa del plan Fines 2 (Finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos). Allí se señalan los siguientes aspectos del programa:

- Los cursos de esta propuesta dependerán del CENS asignado quien certificará las materias aprobadas.
- La propuesta abarca dos cuatrimestres por año, a partir del mes de septiembre del 2010, correspondientes al 1º, 2º Y 3º año del Plan de estudios de los CENS, Resolución N° 6321/95 y equivalente a la Resolución 1121/02, en las orientaciones de Ciencias Sociales y Gestión y Administración.
- Las comisiones estarán conformadas por un número de 12 a 20 estudiantes.
- La modalidad es presencial y se cursa 2 veces por semana en 6 cuatrimestres.
- Los cursos pueden cursarse en turno mañana, tarde o noche dependiendo de la disponibilidad horaria de los alumnos. (Res. 3520/10, anexo único, S/P.)

El plan Fines desde sus inicios fue un programa que generó mucha polémica dentro del campo de la EPJA. Algunos valoraban positivamente la propuesta de flexibilización curricular y reducción de la carga horaria (porque se adecuaba más a las necesidades de cierta población adulta) y la posibilidad de cursarlo en el barrio.

Ha sido un programa basado en mecanismos de adaptación curricular, para que las personas adultas finalicen sus estudios secundarios”. (p, 24). (...) Queremos referenciar al plan Fines como un caso particular de educación social, que se compromete con la fundación de una pedagogía social como campo de acción que busca la democratización del acceso al conocimiento, la producción cultural como acción colectiva, la promoción de los derechos humanos y las búsquedas por la identidad. (García, 2019, P. 29).

Sin embargo, en otra línea de análisis podemos identificar un grupo de autores más críticos del programa que tensionan algunos puntos emblemáticos del mismo:

A partir de entender el “derecho a la certificación” y el derecho a la educación como igualmente legítimos, pero no necesariamente de

cumplimiento conjunto, reconocemos que el Plan Fines 2 satisface el derecho a la certificación de amplios sectores de la población que han sido excluidos históricamente del sistema educativo, pero resulta más complejo afirmar que se concrete con ello el derecho a la educación. Por otro lado, señalaremos las condiciones de precarización que existen en el programa, tanto en relación a las condiciones materiales de enseñar y aprender, como a la situación laboral de los trabajadores, asumiendo que ambas problemáticas no tienen que ver solamente con los recursos disponibles y utilizados, sino con concepciones políticas del mismo programa. (GEMSEP, 2014, p.61).

Actualmente, con el nuevo gobierno, se le han introducido algunas modificaciones al programa, pero persisten las miradas heterogéneas y algunos debates pendientes.

Desarrollo. El plan Fines en la actualidad

En diciembre del año 2015 asume la presidencia Mauricio Macri y con el cambio de gobierno el plan Fines va a atravesar varias transformaciones. Este era el último año de funcionamiento del plan (Según RES. 3520/10 de DGCyE que pautaba el funcionamiento del mismo entre los años 2010 y 2015) y dependía de la nueva gestión darle continuidad o no. Finalmente se sancionan las siguientes Resoluciones: 178/16, 114/16 y 115/16 que dan continuidad al mismo pero introduciendo algunas modificaciones. A continuación; haremos una breve referencia a dichas modificaciones.

En el mes de abril del año 2016 se sanciona la resolución 178/16 del Ministerio de Educación y Deportes. Dicha resolución destaca que el programa continuará hasta el año 2019. Además, se comienza a hablar de escuelas referentes (que son aquellas escuelas seleccionadas por cada jurisdicción para vincular las sedes que funcionan en otros espacios extra escolares).

En provincia de Buenos Aires la siguiente Resolución que se aprueba es la N° 115/16 del DGCyE, en noviembre del 2016. En ella se hace especial hincapié en un nuevo criterio para acceder a los cargos docentes. A partir de ese momento los actos públicos los va a administrar la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) y el criterio para armar los listados es el orden de mérito según títulos habilitantes (al igual que en los actos públicos oficiales del sistema educativo).

- Establecer que la convocatoria, difusión e inscripción para la conformación de los listados 1, 2 y 3 estará a cargo de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) de cada distrito. La valoración de antecedentes y conformación de los listados 1 y 2, por orden de mérito, estará a cargo de la Dirección de Tribunales de Clasificación.
- Asignar a la Secretaría de Asuntos Docentes del Distrito, el nombramiento para el desempeño en el Plan Fines, utilizando el orden de prelación sucesiva resultante de los listados 1, 2 y 3. (...)
- Establecer que las cuestiones operativas vinculadas a la implementación de la presente serán resueltas por la Dirección de Educación de Adultos en el ámbito de su competencia. (...) (RES 115/16).

El 3 de abril del 2017 la DGCyE aprueba la Resolución N° 713/17 sobre plan Fines. En esta se ratifica la continuidad hasta el año 2019 de las tres líneas del plan (Trayecto primario-Trayecto Secundario y Deudores de Materias). En Cuanto al Fines-Trayecto Secundario- se introducen algunas modificaciones: se agrega un tercer día a la semana de cursada (la carga horaria semanal pasa de 12 a 18 hs. cátedra), se establece un mínimo de 15 estudiantes para la apertura de una sección y se establecen criterios explícitos para la evaluación y acreditación de las materias.

También se puede observar que cobran mayor protagonismo la Dirección de Educación de Adultos, el inspector de la enseñanza de la modalidad y los CENS en la coordinación del programa.

El inspector de Enseñanza de la Modalidad de Educación de Adultos, remitirá los actuados a la Dirección de Educación de Adultos quien define y autoriza las aperturas y cierre de sedes.

El mismo mecanismo se utilizará para la redefinición de nuevas aperturas y cierre de aquellas sedes que no se encuentren en condiciones de proseguir con sus actividades, garantizando la continuidad pedagógica de los alumnos en otra sede. (Anexo 2- Res 713/17).

Como se puede ver; es el inspector quien ahora tiene la facultad de decidir la apertura y cierre de las sedes, aunque no se hace ninguna referencia a la responsabilidad que debería tener el Estado en suminis-

trar los recursos financieros, administrativos y pedagógicos para viabilizar la apertura de sedes garantizando ciertas condiciones dignas de cursada.

¿Qué dicen los docentes y directivos sobre los cambios introducidos?

En el trabajo de campo realizado pudimos conversar con distintos actores educativos (inspectores, referentes de sede, ex coordinadores distritales, docentes y estudiantes) sobre sus opiniones respecto de los cambios introducidos en el plan con el nuevo gobierno.

A continuación, presentaremos una síntesis de las opiniones sobre los cambios introducidos en el programa, que nos invitan a abrir nuevos debates e interrogantes.

En relación al aumento de días. La mayoría de los docentes considera que el tiempo (16 clases) era muy acotado para llegar con los contenidos de las materias. Por esta razón aumentar la carga horaria de cursada lo ven como un cambio favorable, ya que esto permitiría profundizar más sobre algunos temas.

“No sé eso decírtelo yo, pero por ahí un poquito más podrían tener, un poquito más, no sé, un mes más, dos, seis meses, por materia, porque me parece que es poco lo que pueden ver en cuatro meses. Y es más, ahora agregaron en primer año, dos horas más, tenían dos horas nada más semanales, agregaron dos horas más, me parece bárbaro para poder profundizar” (Profesora de Lengua de Fines, p. 11).

Sin embargo, nos preguntamos si los debates en relación al aumento o reducción de carga horaria no deberían ir acompañados de una discusión más profunda acerca de ¿Qué proyecto pedagógico queremos llevar adelante en dicho programa? Coincidimos con Terigi (2011) quien señala que a la hora de pensar formatos organizacionales alternativos de lo escolar hay que poder tener en cuenta el modelo pedagógico que se quiere implementar.

La distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico ofrece otra perspectiva de análisis para entender por qué, pese a tantos cambios que impulsan hace tiempo las políticas educativas, las cosas parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad que se espera. Es frecuente que la introducción de innovaciones en las políticas produzca modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento

escolar, pero no logre impactar en el modelo pedagógico predominante. (Terigi, 2011, p.21).

Consideramos que es central al pensar políticas públicas con formatos particulares de inclusión educativa complementar el análisis con la discusión acerca de qué proyecto pedagógico se quiere llevar a cabo, qué perfil deberían tener los docentes o tutores que convoque el programa, y cuál debería ser su formación para generar verdaderos procesos de democratización de la educación. Si no, corremos el riesgo de reproducir las mismas prácticas pedagógicas dominantes y expulsivas, pero en un modelo organizacional distinto.

Cambio en el formato de ingreso a la docencia en Fines

La mayoría de los entrevistados ve como positivo que ahora sea la SAD (Secretaría de Asuntos Docentes) quien administre los actos públicos y que el armado de listados para tomar horas esté organizado con los mismos criterios que para el resto del sistema educativo. Aunque algunos sostienen que esto dejó afuera a profesores que si bien no estaban recibidos (muchos eran estudiantes con cierto porcentaje de materias) tenían mucho compromiso con su trabajo dentro del plan.

“I: Si, uno de los requisitos que tienen los docentes, hay una normativa, porque antes los docentes no accedían por acto público, se hacía un acto público, pero se hacía un acto público donde el listado se formaba por la misma comisión que en ese momento estaba; había una comisión administrativa que recibía, recepcionaba los proyectos, se evaluaban esos proyectos, se armaba un listado propio, y ellos mismos organizaban un acto público y se tomaban por acto público. En algunas situaciones, en otras situaciones... no todos accedían a los cargos por acto público. Actualmente hay una resolución, que es muy nueva”. (Inspectora de adultos, p 7).

“Sí, ahora es por SAD, por Secretaría de Inspección, por puntaje, por la oblea, entonces uno accede al cargo digamos, a las horas cátedra, por el puntaje, como si fuera una secundaria normal, pero igual se tiene que presentar a las 48 horas el proyecto pedagógico este (...) Era uno de los grandes problemas antes, porque una persona que por ahí no estaba recibida no...podía acceder a horas cátedras y la persona que sí estaba recibida, no. Este...ahora se modificó esa situación” (profesor de Historia de Fines, p.9).

En cuanto a la nueva forma de acceder a los cargos docentes, debemos advertir que, aunque la mayoría reconoce estar de acuerdo, no han mejorado las condiciones de contratación del docente (Continúan siendo contratos por 4 meses de trabajo, no se les paga aguinaldo ni vacaciones, no se reconoce la antigüedad docente, no pueden tener inasistencias -si faltan tienen que recuperar la clase-). Este fue uno de los puntos más cuestionados en los orígenes del plan Fines (Gemsep, 2014, Remolga, 2014, De Luca, 2017) y sin embargo no se han hecho mejoras sustanciales.

En relación a la Fusión de comisiones y cierre de sedes “en organizaciones políticas”

La mayoría de los docentes sostiene que la fusión de comisiones fue una medida que resultó desfavorable para la enseñanza, ya que los nuevos grupos conformados son muy numerosos y esto dificulta la posibilidad de realizar un seguimiento pedagógico más pormenorizado.

“Y ahora este grupo son treinta, porque fusionaron un montón de comisiones. (...) Más de treinta, treinta y tres, treinta y cinco., Comisiones fusionadas, comisiones que no congeniaban, comisiones muy diferentes con muchos profesores que tuvieron de diferente forma y los meten de “prepo”. Entonces ellos dicen: “no porque nos sacaron de tal escuela y nos trajeron acá”, “dejaba a mi nena acá y ahora tengo que..”. Entonces eso te lo dicen y vos tenés que escucharlos también. Terminás agotada y la clase te rinde menos. Yo me daba cuenta que en la clase de dos horas cuando tenés doce hasta podés explicarle uno por uno cuando no entendió. Ahora cuando tenés treinta digo: “bueno si empezamos a hablar de las cosas personales no vamos a terminar”. Entonces tenés que cortar por algún lado. Entonces no podés debatir, no podés escucharlos demasiado, tenés que limitarte”. (Profesora de Historia de Fines, p.8).

Además, en las entrevistas, los docentes señalan que se han cerrado sedes “en organizaciones políticas y territoriales” y las han trasladado a escuelas. (Aunque no hemos encontrado normativa que exprese explícitamente este cambio).

“Si, X partido político les prestaba el espacio, pero ellos no militaban para ninguno. La segunda clase me hace firmar la coordinadora y nos trasladan a la Escuela X. Para mí era fundamental porque yo

estaba ahí nomás del centro pero los del barrio protestaban: “Estuvimos dos años y medio ahí ¿Por qué nos sacan?” “Y, porque el cambio de gobierno, porque no quieren que nos influenciemos”. (P 10). (...) Los estudiantes. A nosotros no nos dieron respuestas, nos mudaron ahí. De hecho, primero éramos un montón de comisiones en una escuela. La escuela X no estaba al tanto de la cantidad de salones disponibles. Las primeras clases rotábamos de un salón a otro, nunca había un salón fijo para trabajar. Eso fue el comentario de los chicos. Yo sé que desde el FINES habían fundamentado que quieren contener la mayor cantidad de sedes posibles y solamente está permitido en instituciones educativas”. (Profesora de Geografía, P. 11).

Este es el punto que genera más disonancia. Un grupo de docentes opina que este “traslado de sedes” perjudica directamente a los estudiantes, porque los adultos tienen que trasladarse a lugares más lejanos-y hasta el momento sin boleto estudiantil -cuando antes podían cursar en los barrios más cercanos. Sin embargo, otro grupo plantea que el traslado de sedes de algunos espacios políticos a escuelas permite asegurar ciertas condiciones edilicias adecuadas para el desarrollo continuo de la clase, que antes no estaban garantizadas.

“Mira, en general bien, me ha pasado otros cuatrimestres que las comisiones se desarrollaban en sociedad de fomento, donde para ingresar al aula teníamos que estar esperando que un tipo nos trajera la llave y muchas veces reclamamos continuos de las personas hacia los docentes, que está bien...uno tiene que facilitar el orden dentro del aula; pero muchas veces vos llegabas al lugar y ya se encontraba en malas condiciones”. (Entrevista a profesor de Biología, p. 4).

Consideramos que este es uno de los cambios más emblemáticos del programa. En sus orígenes lo novedoso del plan Fines era que llegaba a lugares donde nunca antes había podido tener alcance una escuela de adultos. Como señalaba Mary Sánchez -una de las impulsoras del plan en provincia de Buenos Aires- El plan Fines había sido pensado al revés “que los docentes vayan al barrio”. (2018, p.1 En este sentido el programa se alejaba de los espacios de enseñanza habituales de la escuela común, para poder gestarse en una biblioteca, una casa de familia, un sindicato, un partido político, un club, etc. Recuperando algunas tradiciones históricas de la Educación de Adultos. Esto facilitó la rápida expansión del programa y la posibilidad de que como señala

Finnegan y Brunetto (2014, p.5) el Fines se inserte allí donde antes la escuela no llegaba.

La hipótesis de trabajo que orientó la investigación postula que, en este contexto de continuidades y rupturas, la producción del Plan FinEs 2 se constituye en una arena de disputa, en la cual los sujetos y organizaciones participantes generan “apropiaciones” (Ezpeleta, 2004: 7) de esta política, que plasman en la producción de propuestas singulares y de una particular trama de relaciones. (Finnegan y Brunetto, 2014, P.4).

Coincidimos con las autoras en que el plan Fines ha posibilitado una diversidad de apropiaciones y se ha desarrollado en una heterogeneidad de espacios, que han permitido “territorializarlo”. Pero también debemos decir que en el trabajo de campo hemos detectado que, en esta heterogeneidad de experiencias, había sedes muy completas en lo edilicio (en general escuelas) y sedes muy precarias (sin los recursos mínimos necesarios para el desarrollo adecuado de una clase, como tiza y pizarrón). En este sentido consideramos que el Estado debería responsabilizarse en proveer los recursos necesarios para garantizar condiciones dignas e igualitarias de enseñanza y aprendizaje y así no generar tanta desigualdad de realidades como sedes Fines creadas. Teniendo en cuenta además que históricamente el destinatario de la educación de adultos es el sector popular (Brusilovsky, 2006, Rodríguez, 1996) y que se le está restituyendo un derecho que anteriormente le fue negado.

Reflexiones finales

García Huidobro en un viejo trabajo sobre la situación de la Educación de Adultos en América Latina señalaba lo siguiente:

“La EDA en América Latina está marcada por una continuidad discursiva que habla de participación, respeto y justicia, y por un campo de prácticas concretas mucho más heterogéneo, atravesado por una lucha cultural en la que se disputa el sentido que las clases dominantes quieren dar a la vida y la esperanza de los sectores populares, con la significación e identidad que estos construyen entre sí (1985,p. 3).

Creemos que hoy, tres décadas más tarde seguimos en esa disputa de significados. El plan Fines forma parte de esa heterogeneidad de propuestas de inclusión educativa que sigue disputando sentidos. Pero

para enriquecer los debates hay que pensarlo en contexto, y no aislado del resto del sistema educativo. A veces las alteraciones en las formas de organización escolar nos entusiasman por lo novedoso, e innovador, pero para que se generen cambios disruptivos consideramos necesario evaluar también el sentido político que hay detrás del diseño de las políticas públicas, así como también de las decisiones en relación a los cambios que se introducen en las mismas.

Por último queremos dejar planteadas algunas preguntas que surgieron de la investigación y que pueden aportar para enriquecer los debates:

¿Solo la reducción horaria garantiza la inclusión educativa?
¿Qué proyecto pedagógico queremos llevar adelante para generar una verdadera democratización del conocimiento? ¿Con quiénes? ¿Para qué? ¿Qué tipo de docentes necesitamos convocar? ¿Qué políticas de formación docente pueden contribuir a estos proyectos? ¿Qué entendemos por educación popular y qué implicaría llevar adelante una propuesta de educación popular en el marco del plan Fines? ¿Qué tipo de curriculum puede favorecer la justicia curricular? (Conell, 1999).

Bibliografía

- Brusilovsky, S. y Cabrera María Eugenia (2006): Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción, Noveduc, Bs. As.
- CONNELL R.W. (1999). Escuelas y justicia social. Morata. Madrid.
- Finnegan y Brunetto (2014) “Acá hay un trabajo político”: Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.
- García (Coord. 2019) “Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”. Noveduc. Bs. As.
- GARCIA HUIDOBRO, Juan E. (1986): Educação de adultos. Necesidades e políticas. Pontos para un debate. En Reflexões Teóricas e Metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos -MEC-Fundação Educar-OEA-IICA. Brasil. (1986) (Versión en español en mimeo: Educación de adultos: necesidades y políticas; puntos para un debate—CIDE- Santiago de Chile, Nov. 1985).

- Gemsep, (2014) “La educación de jóvenes y adulto bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del programa fines 2”. Revista de historia, antropología y Educación Saberes, Argentina.
- Remolgo, Matías (2014) ““EL TRABAJO DOCENTE EN LA ARGENTINA (1992-2012) EN EL CONTEXTO DE LA REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA. ENTRE LA RECONFIGURACIÓN HEGEMÓNICA Y LA RESISTENCIA. EL CASO DEL PLAN FINES II”. Monografía de grado para la carrera de ciencias de la educación Universidad Nacional de Luján.
- Rodriguez, Lydia (1996): Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. IICE. Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, N° 8.
- Terigi, (2011) Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. Artículo publicado en Quehacer educativo N° 100.

Documentos consultados

- Ley Educativa Nacional N° 26.206 (2006).
- Resolución 6321/95.
- Resolución del CFE N° 22/07.
- Resolución del CFE N° 23/08 Anexo I Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs.
- Resolución del CFE N° 66/08.
- Resolución de DGCyE N° 4122
- Resolución 3520/10 de DGCyE.
- Resolución del Ministerio de Educación y Deportes N° 178/16.
- Resolución de DGCyE N° 115/16.
- Resolución de DGCyE N° 713/17.

9. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: PROYECCIONES PROBABLES LUEGO DEL EGRESO.

María Sara Müller

saritamuller@hotmail.com

Centro Educativo de Nivel Secundario 26w

Resumen

La pregunta por si la escuela constituye un espacio de transformación social o si se limita a la reproducción de desigualdades es central dentro del pensamiento pedagógico ¿Pensamos la escuela desde su función igualadora, como agente de cambio o como productora y reproductora de desigualdades? ¿Qué distribución de oportunidades se conforma al interior del sistema educativo para los jóvenes y adultos que habitan las aulas de los CENS de la Ciudad de Buenos Aires y cuál es su proyección luego del egreso?

Creemos que la respuesta es compleja y no debería ser disparada “a la ligera”. Sin embargo, si podemos aportar algunos conceptos, a modo de marco teórico, que esclarezcan la mirada en relación al futuro de los egresados de los CENS.

La investigación institucional será la clave para tratar de dilucidar los futuros de los egresados, ya que comprendemos que lo que pase después es inescindible de lo que sucedió en la escuela.

Introducción

Hay una discusión amplia, de fondo: ¿Para qué sirve la escuela? ¿Cuál es el “valor agregado” por la escuela al punto de partida de los estudiantes? ¿Pensamos la escuela desde su función igualadora, como agente de cambio o como productora y reproductora de desigualdades? ¿Qué distribución de oportunidades se conforma al interior del sistema educativo para los jóvenes y adultos que habitan las aulas de los



CENS de la Ciudad de Buenos Aires y cuál es su proyección luego del egreso? En este sentido, qué horizontes se posibilitan, si se alivian las desigualdades o se institucionaliza una injusticia social que ofrece a los egresados una participación diferencial en la sociedad en cuanto a sus futuros sociales, laborales, culturales, económicos, político-ciudadanos (Abiétar-López, Navas-Saurin y Marhuenda-Fluixá, 2015).

La investigación sobre educación secundaria para jóvenes y adultos tiene deudas pendientes con respecto a la relación entre los procesos que se dan al interior de las escuelas -preparación propedéutica para estudios superiores, capacitación laboral, etc.- con su proyección luego del egreso.

Comprendemos que desanudar este hilado de preguntas iniciales requerirá de una investigación seria, a conciencia. Creemos que la respuesta es compleja y no debería ser disparada “a la ligera”. Sin embargo, sí podemos aportar algunos conceptos, a modo de marco teórico, que esclarezcan la mirada en relación al futuro de los egresados de los CENS. La primera reflexión engloba la relación entre lo que sucede en la escuela y la proyección de futuro que posibilita; la segunda focaliza en la acción institucional como parte de un sistema estatal y sus posibles alternativas.

Desarrollo

La pregunta por si la escuela constituye un espacio de transformación social o si se limita a la reproducción de desigualdades es central dentro del pensamiento pedagógico. Teorías de la reproducción y de la resistencia se ponen en escena como posturas cristalizadas, a veces binarias, aunque con encuentros en relación a la potencialidad de la acción educativa.

Dice Tenti Fanfani (2010) que “la escolaridad no puede dejar de tener efectos, tanto en el presente y futuro de los individuos que la frecuentan como sobre el conjunto de la sociedad” (p.44). Sin embargo, advierte la falta de reflexión sobre los efectos reales que tiene la escolaridad sobre la vida de las personas, los grupos y la sociedad como un todo, es decir “las consecuencias prácticas que tiene la escolarización sobre algunas dimensiones de la trayectoria de las personas y el desarrollo de las sociedades tales como la cultural, la producción, el trabajo

y la distribución del ingreso, la igualdad social” (Tenti Fanfani, 2010, p.44).

Creemos que la investigación institucional será la clave para tratar de dilucidar los futuros de los egresados, ya que comprendemos que lo que pase después es inescindible de lo que sucedió en la escuela. Esta primera reflexión entonces, bien podría definirse como escuela y futuridades.

Aquí habrá que aclarar algunos términos, el primero es el de futuridad, buscando distanciar al futuro de su condición enigmática pero también de causa final inequívoca. El segundo concepto es el de futurización, al que Gatto (2018) entiende como el acto de proyectar un futuro, “lo que Niklas Luhmann llamó presentes futuros” (ibid. p.25).

La noción de presentes futuros puede definirse, como “un punto de vista explicativo de acuerdo al cual el futuro del mundo puede determinarse por la configuración presente del mismo” (Erola, 2009 citado Gatto, 2018, p.130). Este determinismo también podría entenderse como un punto de vista explicativo de acuerdo al cual el presente se determina en relación a una futurización que recorta lo que será y puede ser entendido como un discurso que produce predicciones (y conclusiones) de lo inevitable a través de la necesidad de lo sucedido (Gatto, 2018), aunque también es verdad que comienzan a jugar aquí las probabilidades que no se oponen al determinismo sino al azar.

Es decir, el presente futuro, el presente como hecho (Adam, 2010), sigue la lógica de la futurización, en tanto figuración presente de lo que se supone habrá de suceder, es capaz de organizar interpretaciones, proyecciones, instituciones y saberes. En este contexto, la probabilidad recortaría el futuro y excluiría otras muchas posibilidades, y si bien es imposible predecir el resultado exacto sí se pueden determinar rangos de resultado posible.

La tercera noción es la de futurabilidad “propuesta recientemente por Franco Berardi (2017), quien la define como una capa de posibilidades que pueden o no ser actualizadas” (Gatto, 2018, p.28). Es algo del presente que puede actualizarse o no, funciona con un especial interés sobre los trayectos y sus contingencias. “Mientras la futurización es la producción de una imagen de futuro, la futurabilidad es la

producción de una imagen de presente como tendencia de tránsito que altera el proyecto” (Gatto, 2018, p.28).

Para desarmar el trabalenguas de futuridades, futurizaciones y futurabilidades diremos que tanto la futurización como la futurabilidad tienen que ver con estrategias, con “líneas objetivamente orientadas que se construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre un habitus y una coyuntura” (Bourdieu 1995 citado por Gatto, 2018, p.32). Son dos órdenes diferentes, son modos distintos de vincularse con la futuridad (Gatto, 2018).

Gatto (2018) cree que la exploración de los vínculos con la futuridad puede desarrollar investigaciones prácticas que interroguen bajo qué condiciones establecemos relaciones con el porvenir y cuáles son los modos en que se articulan y movilizan –se construyen- futurizaciones y/o futurabilidades como formas organizativas y culturales, predisposiciones capaces de potenciar un campo en cuanto a la producción de estrategias y dispositivos a partir de escenarios probables o escenarios predeterminados -potenciales predeterministas-.

Pensamos la escuela como uno de esos escenarios potencialmente deterministas. Dice Narvaja (2017) que el campo escolar está sostenido por un conjunto de reglas de verdad. Estas reglas atraviesan “elementos lingüísticos como no lingüísticos, ambos portadores de un discurso acerca de la educación escolar” (p.25). Recuperamos los conceptos de transmisión y uniformidad como “reglas enunciativas que son incorporadas de modo práctico como sistema de disposiciones, habitus que dirige la acción de los actores escolares y generan un sentido común de lo que debe hacerse al interior del campo educativo” (Narvaja, 2017, p.31).

En cuanto a la regla de la transmisión diremos que es “la tarea básica del docente y de la escuela en su conjunto como sistema [...] que tiene la responsabilidad de transmitir, traspasar, ceder, difundir el bagaje cultural y científico” (Narvaja, 2017, p.28). Este deber ser pedagógico está sostenido por normas, procedimientos y aspectos discursivos materiales: el diseño de los edificios escolares, las aulas, el currículo, las planificaciones docentes (Narvaja, 2017).

Con respecto a la regla de uniformidad diremos que “opera de modo complementario a la transmisión, requiere la homogeneidad de

los receptores [...] La uniformidad se manifiesta en la resistencia ante cualquier intento de incorporar flexibilidad y decisiones en la base de la pirámide que simboliza la estructura del sistema educativo” (Narvaja, 2017, p.30). Para la uniformidad –anclada en la masificación y normalización de la enseñanza – la diferencia es un problema.

En cuanto a la cuestión de los aspectos discursivos materiales que cita Narvaja (2017) -los CENS funcionan en sedes sindicales o en escuelas primarias, nuestros estudiantes pueden cursar un año entero, dependiendo de la disponibilidad, en sillas diseñadas para niños de primer grado, en su mayoría con Resoluciones desactualizadas para las Áreas Profesionales y pocos recursos en general-recuperamos de Gatto (2018) una noción con respecto a la relación entre los materiales y los saberes, las futurizaciones de las que participan.

Creemos que los discursos materiales elaboran interrogantes sobre sus usos, riesgos y límites. Tienen un peso preponderante y deben ser considerados en proporción a su significación, ya que crean formas particulares de ser, saber y hacer, mientras protagonizan semánticas sociales que incluyen y propician, excluyen e imposibilitan vínculos con las futuridades recortando lo probable desde lo posible, proyectando una determinada característica sobre los futuros (Gatto, 2018).

Tal como afirma Arjun Appadurai, “las cosas poseen no sólo itinerarios sino también intencionalidades”. En otras palabras: las cosas ponen (o son) condiciones. Una investigación de la cultura que no escape a la importancia de esas condiciones materiales o, mejor dicho, materiales condicionantes, ni al reconocimiento de que cada herramienta, tecnología o infraestructura instaura o refuerza rituales, hábitos, formas de hacer y de ser que implican futurizaciones, futurabilidades e inciden en las futuridades. El diseño se vuelve un insumo metodológico. (Gatto, 2018, p.144-145)

Aparece la pregunta acerca de la manera en que operan estas regularidades en la modalidad de educación para jóvenes y adultos, y cómo se manifiestan en prácticas institucionales, en diseños en general y qué tipo de proyecciones propician a los futuros egresados.

Una segunda reflexión con respecto a la acción institucional en pos de la proyección de futuros, incorpora el concepto de hegemonía y lo incluimos en este escrito ya que nos es relevante observar en

qué contexto se dan en los CENS los procesos y la tarea de enseñar y aprender, ya que entendemos al de la educación como un entramado complejo donde se ponen en juego las ideas pedagógicas -más o menos explicitadas, hegemónicas o alternativas-, pero también el contexto social, político, económico. En este sentido nos interrogamos desde qué posiciones se suceden las prácticas y los discursos, incluso qué contradicciones, comprendiendo que “todo proyecto político-pedagógico tiene su propia dinámica que se articula en mayor o menor grado de hegemonía con el proyecto político en el que se inscribe” (INFD, 2015, p.8).

La selección y jerarquización de los contenidos por medio de la carga horaria asignada, la provisión de recursos y la normativa para alcanzar la acreditación son las maneras en las que “el Estado se muestra y se oculta en la escuela” (Ezpeleta y Rockwell 1983, p.7), interviene con formas y fuerzas precisas que despliega en los CENS.

“Es cierto que, en una medida mínima pero bien calculada frente al costo social y político de no hacerlo” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p.7), el Estado ofrece educación secundaria a jóvenes y adultos, mantiene como trabajadores asalariados a los profesores, directivos y auxiliares, y financia el edificio escolar. Certifica, sin mayor preocupación por el control, el aprendizaje logrado en tres años de escolarización (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Estos elementos materiales son garantía de una matriz común a las escuelas de toda la jurisdicción, normas, prescripciones, documentos y organización formal únicos, reticulan la propuesta uniforme de la educación estatal. Filtrado a través de todo ello, se encuentra como constante implícita, la presencia política del Estado en la escuela.

En la teoría heredada la escuela es una institución estatal. Su pertenencia legal al Estado, la transforma automáticamente en vocera, o representante unívoca de la voluntad estatal. Tiene una historia documentada que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema. Es difusora de valores universales —e inobjetable— que en cada escuela se transmiten en su pureza. [...] Sin embargo, con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material, toma vida. (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p.3)

Afortunadamente, sabemos que existen otras iniciativas donde los actores de la escuela –directivos, profesores, estudiantes- logran apropiarse de los apoyos y prescripciones estatales y construyen “su escuela”. Donde de algún modo, la “versión estatal” convive, pero a la vez ve disputados espacios y decisiones con otro movimiento “político” dentro de la escuela seguramente más auspicioso para el futuro de los egresados. Si bien la unidad escuela es referente del sistema escolar, la existencia diaria de “lo social” y “lo político” también la impregnan y constituyen (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

Recuperamos las escuelas como Unidad de Análisis, entendiendo que los CENS de la Ciudad no son iguales. Nos interesa lo que ocurre fuera de los límites de los reglamentos, fuera de clase, los contenidos ocultos de los ordenamientos y procedimientos administrativos y técnicos, la vida misma, la construcción efectiva de la escuela, la “resistencia callada” que reseñan Ezpeleta y Rockwell (1983), donde el referente del sistema escolar desaparece.

Por último, en esta reflexión institucional, queremos dedicar un párrafo a instituciones y los sujetos. Comprendemos que las prácticas pedagógicas no transcurren en el vacío y aunque el docente cierre la puerta del aula la “cuestión institucional” la atraviesa. “La organización nos provee de determinados recursos, enmarca nuestra acción con un conjunto de normas, tiene determinadas tradiciones y cultura “institucional”, las cuales “pesan” al momento de hacer las cosas” (Tenti Fanfani, 2010, p.25). Nos es de interés conocer qué tipo de organización institucional predomina en los CENS, y qué tipo de modelo institucional caracteriza al sistema educativo del que forma parte.

La revisión de la literatura da cuenta de estudios realizados sobre educación de jóvenes y adultos en nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires donde el abordaje estuvo orientado a documentar los sentidos que los sujetos construyen en torno a sus experiencias vitales, dentro de las cuales se ubican las escolares, “y más específicamente, al conjunto de acciones y sentidos que despliegan en torno a decisiones y experiencias de vinculación y revinculación escolar” (Sinisi, Montesino y Shoo, 2010, p.1). La perspectiva teórica por la que se optó entiende la trayectoria educativa “alejada de toda consideración lineal [...] y sólo ligada al ámbito de las decisiones individuales” (Santillán, 2007 citada por Sinisi, Montesinos y Shoo, 2010, p.6). Si bien las au-

toras consideran aspectos estructurales, los recuperan en cuanto a la significación que asumen para el sujeto al igual que las estrategias y modalidades de acción. Aunque reconocen la influencia de los contextos –refieren a superar la mirada binaria respecto a la relación agencia-estructura- enfatizan “las maneras en que dichos contextos influyen en los sujetos y sus trayectorias, al tiempo que son resignificados por ellos” (Sinisi, Montesinos y Shoo, 2010, p.7) y que la trayectoria educativa y/o escolar sólo asume sentido cuando se la pone en relación con el conjunto de las experiencias vitales de los sujetos. Las autoras inscriben la experiencia escolar como parte de otras experiencias vitales – laborales, migratorias, familiares como derivaciones sociales, políticas y económicas (Cragolino, 2006 citada por Sinisi, Montesinos y Shoo, 2010) –que son determinantes sobre las valoraciones acerca de la educación y la escolarización y que terminan influyendo sobre el abandono/revinculación con la escuela.

Nosotros comprendemos el abandono y el fracaso escolar –imposibilidad de permanencia en la escuela- como injusticias institucionalizadas, ya que son los “obstáculos institucionales” los que naturalizan situaciones que se concretan en la exclusión educativa. La discusión explícitamente se establece con aquellas posturas individualistas “que obvian el compromiso de las instituciones educativas y centra en las personas la responsabilidad de su situación en el orden social, con las consecuencias que dicha posición tiene” (Abiétar-López, Navas-Saurin y Marhuenda-Fluixá, 2015, p.149).

Reflexiones finales

Si bien no es nuevo para la educación de adultos enlazarse con las prácticas propias de las organizaciones populares (Brusilovsky, Cabrera y Bargas, 2015; Sirvent, 2005; Finnegan, 2009, entre otros), en el último período se asumen formas renovadas.

Vazquez y Di Pietro (2004) recuperan algunas condiciones de posibilidad que se inscriben en la concepción político-educativa popular que, según las autoras, son posibles de materializar en las escuelas públicas, a modo de tarea estratégica que desarrolle el compromiso por la disputa político cultural insumo de un mejor futuro para los egresados. Entre las condiciones mencionadas, se refieren a la existencia del aparato institucional que garantice el derecho a la educación para

que en ella se den otros procesos; la transformación de las relaciones intraescolares y de la escuela con el “afuera”; la promoción de prácticas escolares democráticas, participativas, justas, respetuosas de la diversidad, y a la vez, que puedan incluirse en procesos de organización popular local. La identificación de los sujetos sociales y las relaciones de poder que se condensan en el vínculo docente/ alumno y develar las relaciones pedagógicas que reproducen los mecanismos de explotación y exclusión. En este sentido, esta posición implica repensar las prácticas, las lógicas, los rituales, las condiciones materiales mismas del hacer cotidiano, exigiendo condiciones dignas para desarrollar el trabajo de enseñar y el derecho a la educación. Tal vez en estas disputas y tensiones yace la clave para pasar de “El futuro” a la multiplicidad de futuridades para nuestros egresados.

Bibliografía

- ABIÉTAR-LÓPEZ, M., NAVAS-Saurin, A. y MARHUENDA-FLUIXÁ, F. (2015). “Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica”. En Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 4(2). Pp. 145-161.
- ADAM, B. (2010). Future Matters for Ageing Research. Workshop Imagining the Future At CPA London, 11 February 2010 jointly organised by OU Centre for Ageing and Biographical Studies and Centre for Policy on Ageing, London.
- BRUSILOVSKY S., CABRERA M. E. y BARGAS N. (2015). Escuelas populares. Propuesta de su pedagogía. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- FINNEGAN, F. (2009): Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. OEI.
- GATTO, E. (2018). Futuridades: ensayos sobre política posutópica. Rosario, Casagrande.
- INFD (2015). Pensamiento Pedagógico Latinoamericano: Clase 01: Un viaje entre educación, política e ideas. Especialización en

Derechos Humanos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

NARVAJA, P. (2017). “Esbozo de una pedagogía escolar”. En Digital Publisher (Ecuador), núm. 4, noviembre-diciembre, Pp. 20-32.

ROCKWELL E. y EZPELETA J. (1983). “La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil, junio 1983.

SCHOO, S., SINISI, L. Y MONTESINOS, M. P. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

SIRVENT, M. T. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. Revista Brasileira de Educação, (28), 37-49. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil.

TENTI FANFANI, E. (2010). Sociología de la educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

VÁZQUEZ, S. A. y DI PIETRO, S. (2004). La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico. En Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología de la educación. Buenos Aires.

10. EL CONCEPTO DE “BILDUNG” EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y TRABAJO. APORTES TEÓRICOS PARA LA FORMACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.

Eduardo Rodríguez Sanabia

eduardor@fhuce.edu.uy

Cátedra Unesco de Educación de personas Jóvenes y Adultas en Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República- Rep. Oriental del Uruguay.

Resumen

El presente trabajo aborda la relación entre educación y trabajo, con una mirada específica hacia la formación de trabajadores. Esto requiere, en primer lugar, esbozar una conceptualización del término trabajo, el cual no se reduce a la categoría de empleo. La misma será definida aquí como capacidad transformadora del ser humano, en contraposición con la visión reduccionista del trabajo entendida como la capacidad de generar ingresos para la reproducción de la vida.

Estas consideraciones teóricas en torno al concepto de trabajo permitirán pensar, en términos pedagógicos, cual es el ideal educativo necesario para la formación de trabajadores. En este sentido, se sostendrá aquí que ese ideal educativo es el de Bildung, proveniente de la tradición alemana de formación.

El concepto de Bildung refiere a la formación, entendida como un ideal educativo y como un marco de acción desde el cual los seres humanos insertos en una comunidad determinada se apropian de su tradición para trascenderla. Se expresa aquí que hay elementos de la cultura del trabajo que pueden ser transmitidos, en tanto se encuentran dentro de una tradición. De este modo, la formación debe colocar aquellos elementos del concepto de trabajo que trasciende la idea de lo económicamente productivo y de la relación de dependencia. Distinguiremos, en



este sentido, las acciones educativas orientadas como formación para el trabajo, de las dirigidas como capacitación para el empleo.

A modo de consideraciones finales, se ofrecen elementos ampliamente significativos para pensar la formación -en y para- el mundo del trabajo. Además, concluiremos que los que los términos trabajo y empleo no son sinónimos; al igual que el término formación no debe igualarse al de capacitación o inducción, que se manejan habitualmente en los ámbitos laborales.

Introducción: Delimitando el término trabajo

Sin lugar a dudas, el trabajo es una de las actividades más integralmente humana. La capacidad transformadora del entorno y sus circunstancias se ha podido desplegar gracias al trabajo, desde la antigüedad hasta la actualidad. El trabajo visto como una actividad humana ha recorrido diferentes relaciones sociales a lo largo de la historia, desde la esclavitud, hasta el modo de producción industrial. Esto requiere contextualizarlo ubicando a los seres humanos en circunstancias históricas dadas en el marco de un modo de producción determinado.

En este ensayo, se alude al trabajo como una actividad que transforma la naturaleza y que va más allá de obtener un producto concreto. Es mediante el trabajo que los seres humanos transforman la realidad con el fin de satisfacer sus necesidades. Como sostiene Marx (...) el trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. (Marx, 1991:215).

La asociación entre trabajo y la aplicación de una habilidad manual está instalada en la actualidad. Pero, no se puede perder de vista que reducir el trabajo a la ejecución de una tarea que pone en juego algún tipo de destreza manual es una visión tendencialmente restrictiva de la categoría trabajo. Como lo señala Gramsci, en cualquier trabajo físico, aunque sea el más mecánico y degradado, existe un mínimo de calificación técnica, esto es, un mínimo de actividad intelectual creadora, (...) No existe actividad humana de la cual se pueda excluir toda

intervención intelectual, no se puede separar el homo faber del homo sapiens (Gramsci, 2006).

Cuando el trabajo se materializa en acciones tangibles, sin lugar a dudas hubo previamente a ello la concreción de una idea, un proyecto. En definitiva, existe allí una posibilidad de la transformación que viene dada por lo teórico. Cuanto más compleja y ambiciosa es esa proyección transformadora, más dimensiones del saber del individuo se ponen en juego.

En contraposición a lo anterior, se reconoce que, en el desarrollo de los sistemas capitalistas, el trabajo es vinculado y confundido con la categoría empleo. Mediante el trabajo asalariado, el trabajador entrega su fuerza de trabajo a cambio de percibir una retribución económica. Esta visión instala una relación mercantil en torno al trabajo, donde el ser humano se deslinda del dominio que tiene en el proceso productivo. Dicho de otra forma, el producto de su trabajo deja de pertenecerle y con él toda capacidad transformadora.

Es importante destacar que la formación para la incorporación a la actividad económica y al mundo del trabajo no es la única función de la educación. La formación debe implicar principalmente la preparación de los seres humanos para el ejercicio activo de la ciudadanía, como miembros insertos en las comunidades de su entorno. También le compete incentivar el cultivo y goce de las distintas formas del saber, el vínculo con su identidad cultural en un marco de respeto de la diversidad y una actitud responsable.

Por otra parte, la relación entre educación y trabajo no está limitada a la esfera mercantil. Además del trabajo asalariado, como ya se ha señalado anteriormente, existe el trabajo no mercantil que incluye lo destinado a satisfacer diferentes necesidades del propio sujeto. En todos estos ámbitos, el trabajo opera como un nexo entre la organización social y la individual.

El trabajo no se agota únicamente en el vínculo económico con los seres humanos, sino que posee también relaciones mucho más profundas con los sujetos, a saber: la capacidad de hacer, la esencia transformadora y el impulso por conocer y por investigar.

Cuando se habla de formación para el trabajador, la centralidad debe estar en el hecho de que el trabajo no puede reducirse al empleo

o a la preparación para una ocupación. De esta forma sería reducida a una simple inducción técnica. Por esto, en ocasiones, cuando se habla de formación para el trabajo, en realidad se está haciendo referencia a la capacitación para empleo en una posición laboral específica. Que en los tiempos actuales es un término, absolutamente inestable y cambiante.

Para sintetizar este apartado, el término empleo remite a pensar en una relación de dependencia y entonces deja por fuera a un amplio abanico de formas en las cuales el trabajo se expresa entre los seres humanos. Una concepción más amplia del término trabajo debe recoger también necesidades humanas no materiales, las cuales no generan directamente ingresos económicos.

Los aportes del concepto de Bildung al campo de la formación para el trabajo

El concepto alemán de Bildung forma parte del pensamiento educativo que tuvo gran desarrollo a comienzos del siglo XIX y que en la actualidad se cristaliza como todo un ideal educativo. Es un tanto impreciso hacer una traducción cabal del término al idioma español, pero hay cierto consenso en definirlo como formación.

En este sentido, Gadamer (1991) intentando rehacer el sentido de la palabra, menciona que el concepto antiguo de “formación natural” se acerca a lo que entendemos hoy como formación. En palabras del mencionado autor, “La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre”. (Gadamer, 1991:39)

Dicha formación es, una apropiación que el sujeto hace de la tradición de su cultura para interpretarla, transmitirla y trascenderla. El concepto de formación conocido como Bildung se ha posicionado por encima del concepto Form . Bildung permite entender a la formación como un proceso que está en constante desarrollo, más allá del cultivo de capacidades previas. Es por eso que para Gadamer (1991) este concepto guarda relación con el término griego physis que significa crecer, brotar.

Entender la Bildung como un proceso remite entonces a no limitarse a pensar exclusivamente en resultados. Para el autor “el resul-

tado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en constante desarrollo y progresión” (Gadamer, 1991:40). Entonces, es mediante formación que las personas se apoderan completamente de aquello en lo que se forman.

Pensar en estas conceptualizaciones en torno a las definiciones sobre trabajo que se han mencionado anteriormente, como un ámbito de transformaciones que inician desde el propio trabajador, le otorga a la formación un valor imperioso para la realización democrática y el ejercicio de la ciudadanía de los seres humanos. Siguiendo los planteos de Gadamer (1991) el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y en este sentido la formación ha de entenderse como un ascenso a la generalidad. Este ascenso a la generalidad, no se reduce a la formación teórica o comportamientos teóricos en oposición a los prácticos, sino que aloja en su totalidad a la racionalidad humana.

Parte de estas consideraciones también se visualizan en discusiones actuales en torno a las decisiones de política educativa. Comúnmente se observa que existen algunos vértices de la formación orientados hacia el campo de lo profesional, mientras que otras se orientan hacia la formación humanística. De la primera -la formación profesional- se espera un ingreso inmediato al ámbito laboral. Mientras que de la segunda -la formación humanística- se visualizan, a menudo como propedéuticas para el cultivo del pensamiento intelectual. Lo que deviene en el declive de las humanidades por sobre otras formaciones funcionales al mercado cuyo desarrollo exceden este ensayo.

A propósito de lo mencionado anteriormente, Gadamer (1991) pone en juego dos distinciones de la formación: la formación práctica, que consiste en atribuirse a sí mismo la generalidad. Mientras que la formación teórica “va más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente y supone mayor enajenación y objetividad.” (Gadamer, 1991:42) La formación, al igual que el trabajo también es una tarea inminentemente humana y su esencia se centra en convertir a las personas en seres espirituales, lo que implica renunciar a las particularidades en favor de la generalidad.

Desde los distintos ámbitos educativos, tradicionalmente se ha venido formando a los seres humanos para la vida económicamente activa desde el modelo de trabajo asalariado, es decir, en relación de

dependencia. Por tanto, la formación para el trabajo desde la perspectiva de Bildung exige pensar de otra manera el sistema educativo. En definitiva, la formación en materia de trabajo es también un ejercicio de participación en una organización productiva, el cual está inserto en una cultura determinada y habilitada a ser transmitida como tradición.

Es en este mismo sentido que Hegel desarrolla la idea de que la formación del ser humano implica “La tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber [...] considerando en su formación cultural al individuo universal, al espíritu autoconsciente mismo.” (Hegel, 1966: 21).

Bajo esta concepción, si se busca lineamientos de formación para el trabajo no se debe perder de vista la diferencia entre los conceptos de formación y de cultura mencionadas por Gadamer. Desde este enfoque, la formación es desarrollo de capacidades o talentos y es algo más profundo que radica en el modo de percibir que procede del conocimiento. (Gadamer, 1991) Esto nos permite pensar en el valor que tiene el trabajo como forjador de identidad social, al tiempo que otorga un sentido de pertenencia en la comunidad que habita. El conocimiento a través del trabajo no habilita únicamente a la producción de bienes y servicios, también es un espacio mediante el cual los trabajadores significan su tarea y por la cual deben ser reconocidos.

Gadamer discrepa con la noción hegeliana de que la formación como movimiento de enajenación y apropiación culmina con el dominio absoluto de la filosofía. La idea de formación para Gadamer es también necesaria para las ciencias históricas del espíritu que se escinden del pensamiento de Hegel. Gadamer argumenta su postura en las nociones de “tacto” propuestas por Helmholtz, que las describe como una “forma de trabajar las ciencias del espíritu”. (Gadamer, 1991:44) Desde este punto de vista el tacto está incluido en la formación, dicho de mejor modo, el tacto no es una habilidad adquirida, sino que forma parte de la formación y al decir del autor: “es una función de la formación tanto estética como histórica”. (Gadamer, 1991:46)

También la memoria requiere formación, no es mecánica, ni uniforme. A propósito, menciona “Sería ya tiempo de liberar al fenómeno de la memoria de su nivelación dentro de la psicología de las capacidades, reconociéndolo como un rasgo esencial del ser histórico y limitado al hombre” (Gadamer, 1991:45). Desde el punto de análisis

que se viene desarrollando aquí, la formación para el trabajo, requiere de habilidades memorísticas que operan más allá de lo cognitivo.

Más allá del sentido estético o un sentido histórico del que se habla anteriormente, todo implica formación. No todo se puede limitar a cuestiones de procedimiento o de comportamiento. La formación, según Gadamer implica mantenerse abierto hacia otros puntos de vista, en ocasiones distintos y más generales. Esto quiere decir: “verse con distancia es verse como nos ven los demás”. (Gadamer, 1991:46).

Consideraciones finales

A modo de consideraciones finales, esbozamos sucintamente algunas conclusiones. A menudo se colocan como sinónimos los términos empleo y trabajo. A lo largo de este ensayo se intentó mostrar una visión ampliada del concepto de trabajo como una actividad innata del ser humano, de la cual el propio individuo es capaz de transformar para comprender, incorporar e incluso transmitir.

Las acciones formativas en clave de capacitación, están orientadas a la ejecución de determinadas habilidades manuales, en los ámbitos laborales en relación de dependencia, donde el trabajador vende su fuerza de trabajo. En cambio, la formación para el trabajo contempla la adquisición de un conjunto de aprendizajes que ofrecen al trabajador las habilidades necesarias que se necesitan para moverse de manera activa dentro del amplio mundo del trabajo, del que el mismo trabajador es dueño.

Tomando el trabajo como principio educativo, asociado a los posicionamientos teóricos que provienen de Bildung, es que podemos sostener que la formación de trabajadores no debe estar centrada únicamente en la preparación específica para un determinado perfil laboral, sino en la formulación de itinerarios formativos que tengan también elementos propios de la tradición de la cultura. De esta forma, los contenidos que se transmiten en la formación son apprehendidos por las personas de un modo que les permite transformar la realidad que los rodea, al tiempo que les posibilita transferir a otros aquellas tradiciones que son propias del trabajo, en una cultura determinada.

Esta formación en clave de Bildung para trabajadores posibilita a los seres humanos una participación en la vida social con mejores



condiciones. Del mismo modo les permite insertarse en el mercado de trabajo con más y mejores herramientas para el acceso a un trabajo decente, compatibilizando ambas actividades.

La formación para el trabajo, desde las concepciones aquí mencionadas no se instalan en un nivel educativo específico, formal o no formal. Del mismo modo no se radica en alguno de los vértices (humanístico o profesional). Sino para toda la educación en sus diferentes modalidades y niveles. Se trata, de promover realmente una formación integral de los trabajadores. Una formación realmente humanizadora debe incorporar la dimensión del trabajo en su concepción.

Referencias bibliográficas

- Gadamer, H.G (1991) Verdad y Método, fundamentos para una hermenéutica filosófica. Cuarta Edición, Salamanca [1960]
- GRAMSCI, A. (2006) Los intelectuales y la organización de la cultura. Buenos Aires: Nueva Visión. [1964]
- Hegel, G. W. F. (1966) Fenomenología del espíritu, México: Fondo de cultura económica.
- Marx, Karl (1991) El Capital. México: Fondo de Cultura Económica [1818-1883.

11. POLÍTICAS DE ARTICULACIÓN DE LA EDJA⁴ Y EL MUNDO DEL TRABAJO PARA PROMOTORES DE SALUD. PROGRAMA CEBAS⁵ DEL MINISTERIO DE SALUD DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Karina V. García

kgarciaf2003@yahoo.com.ar

UNQ-UNAJ-USAL-CEBAS

Resumen

En el presente trabajo se propone como objeto de estudio la articulación entre salud y educación, para la formación de trabajadores de la salud. El objetivo es conocer, describir y analizar al CEBAS, como un Programa de Enfoque Integral entre el Ministerio de Salud, y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, con el fin de formar estudiantes adultos que sean Promotores de Salud. Como así también, comprender el contexto sociosanitario, marco histórico político de creación del Programa CEBAS, los procesos de transformación y su relación con las políticas públicas en sus etapas de desarrollo.



Introducción: Análisis situacional de la realidad política y económica del sistema sanitario nacional. Cambio de paradigma en el modo de concebir la salud

Durante la década de 1990 el gobierno nacional argentino ha iniciado un proceso radical de reforma del estado, se realizaron en el marco de una política económica de apertura comercial, desregulación de algunos mercados y privatización de empresas de servicios públicos. Dentro de las medidas planteadas para la reforma del estado, respecto

4 Educación de Jóvenes y Adultos.

5 CEBAS: Centro Especializado en Bachiller de Adultos en Salud.

del sector de salud, los procesos de desregulación de las Obras Sociales, principales financiadoras de los prestadores privados de servicios de salud, inician un nuevo enfoque en la administración y distribución de recursos.

Existen nuevas relaciones entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, se han reformado las constituciones tanto de la Nación como de la Provincia de Buenos Aires. Recordemos, dada la estructura federal del país, los gobiernos provinciales cuentan con total autonomía en materia de políticas de salud. Por este motivo, la mayor parte de las responsabilidades en la provisión pública de servicios de salud se encuentra a cargo de los gobiernos provinciales, siendo que los lineamientos del nivel nacional sólo tienen un valor indicativo, por lo que cobra especial relevancia la negociación de acuerdos entre la Nación y las provincias en el marco del COFESA⁶.

Análisis situacional del sistema sanitario de la Provincia de Buenos Aires (de los agentes de salud)

El recurso físico disponible a nivel estatal cualquiera fuere su dependencia, ha sufrido un proceso de deterioro constante debido básicamente a que son establecimientos antiguos, falta de mantenimiento. Se suma a esto la incorporación de nuevas tecnologías que ha obligado en muchos casos a un crecimiento anárquico y en otros a modificar las estructuras existentes a expensas de perder espacios destinados a otros usos. Este cuadro de situación es mucho más crítico para el Conurbano bonaerense y grandes centros poblacionales, que para el interior de la provincia.

El conjunto de trabajadores que configuran el sistema de salud de la provincia constituyen su principal valor. Los aproximadamente 35.000 agentes que integran el personal dependiente del Ministerio de Salud provincial deben agregarse a los que se desempeñan a nivel municipal para constituir una insustituible fuerza de producción de servicios de atención de la salud.

En cuanto a enfermería, existe un déficit de personal, tanto en número como en calidad. En este último aspecto, el 72% de los agentes

6 Consejo Federal de Salud (Co.Fe.Sa).

de enfermería alcanzó solo el nivel primario y el 11% el nivel secundario. A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, continúa habiendo niveles preocupantes de empirismo entre el personal técnico y de enfermería en los hospitales provinciales, como se registra en el cuadro de cantidad de agentes de enfermería según nivel de formación por Región Sanitaria. En enfermería se observa un importante déficit cuali-cuantitativo de personal con sólo un 13,9% de profesionales, un 64,6% de auxiliares y un 15,5% de personal empírico. (Ver tabla 1).

Tabla 1: Cantidad de agentes de Enfermería según nivel de formación por R.S.

CANTIDAD DE AGENTES DE ENFERMERÍA SEGÚN NIVEL DE FORMACIÓN POR REGIÓN SANITARIA									
Regiones Sanitarias	Profesionales		Asistentes		Auxiliares		Empíricos		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
I	69	26,1	8	3,0	175	66,3	12	4,5	264
II	7	15,9	2	4,5	31	70,5	4	9,1	44
III	26	16,6	23	14,6	76	48,4	32	20,4	157
IV	61	26,5	10	4,1	141	57,6	29	11,8	245
V	87	12,6	35	5,1	486	70,5	81	11,8	689
VI	191	13,0	45	3,1	1107	75,2	130	8,8	1473
VII	87	10,6	54	6,6	617	75,2	62	7,6	820
VIII	88	19,4	20	4,4	272	60,0	73	16,1	453
IX	8	8,7	16	17,4	51	55,4	17	18,5	92
X	17	11,6	21	14,3	77	52,4	32	21,8	147
XI	283	12,3	168	7,3	1286	55,8	567	24,6	2304
TOTALES	924	13,9	402	6,0	4319	64,6	1039	15,5	6688

Fuente: Plan Quinquenal de Salud 1995-2000 de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Por otro lado, persiste un escaso porcentaje de graduados que se incorporaron al subsector público, y del resto se desconoce su destino de inserción laboral. El mismo fenómeno se puede observar entre los egresados de las residencias médicas y de las distintas becas del Programa de Capacitación Sanitaria.

Además, existe el insuficiente conocimiento de las políticas en salud por gran parte de los trabajadores de la salud.

En síntesis, estos actores atraviesan el campo de los Recursos Humanos y exigen la necesidad de atender a su incidencia. Particularmente, a la hora de formular, programar e implementar acciones de capacitación y de formación.

Desarrollo: Propuesta política para dignificar al trabajador en su formación

Siguiendo esta línea, a comienzo de abril de 1989, en la Provincia de Buenos Aires, durante el gobierno de Antonio Cafiero, se crea el Centro Experimental Bachiller de Adulto en Salud (CEBAS), con una propuesta diferente, dirigida a los trabajadores de Salud, integrando dos ejes fundamentales en la formación de un ciudadano: salud y educación.

Este programa nace como respuesta política al diagnóstico deficitario en materia de recursos humanos en el área de salud, específicamente en el sector de enfermería, expresado en el escaso número de Enfermeros Profesionales con que contaba el Sistema Sanitario. La realidad sanitaria provincial mostraba un alto porcentaje de trabajadores empíricos sin estudios secundarios (88%).

El Plan de Formación Integral de Enfermería fue abordado bajo una propuesta política, ideológica e instrumental de toda la formación de Recursos Humanos en Salud que en ese momento llevaba adelante la Escuela Superior de Sanidad de la Provincia de Buenos Aires. Esta propuesta dio el marco a todas las acciones de capacitación y formación, incluyendo técnicos, residentes, etc.

Nacimiento del Programa Cebas. Primera etapa: Plan Integrado de Formación Profesional de Enfermería

El Plan Integrado de Formación Profesional de Enfermería⁷ propuesto representa un currículum de formación en servicio dinámico y actualizado, para los trabajadores del sector, integrando el Bachillerato de Adultos con orientación en Salud Pública (CEBAS) y, la formación posterior en Enfermería Profesional, de acuerdo con las reglamentaciones que proveerían una certificación intermedia de Bachillerato en Salud y, un tramo posterior de Formación Profesional específica en Enfermería.

El proyecto fue elaborado a través del trabajo conjunto de un equipo profesional de la Escuela Superior de Sanidad y de la Dirección General de Cultura y Educación, con el aporte de los trabajadores de enfermería de las distintas Regiones Sanitarias de la provincia de Buenos Aires.

El plan se presenta estructurado como una experiencia asentada en tres pilares: 1) El diagnóstico de la realidad que verificó el problema actual de los trabajadores, y del sistema Público de Salud referido a la formación profesional y a la participación activa de sus recursos humanos; 2) Las Directrices Políticas, que emanan del Proyecto de Salud del Ministerio de Salud Pública y del Proyecto Educativo de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires; 3) Los lineamientos Pedagógicos y Curriculares que sostienen la propuesta acordes a las actuales concepciones de Educación de Adultos en Servicios.

La realidad sanitaria provincial de ese entonces muestra un alto porcentaje (88%) de trabajadores empíricos imposibilitados de ingresar a la Carrera de Enfermería, por no haber completado el nivel medio de enseñanza, que hasta el momento no había sido contemplada desde el sistema, quedando librada a las posibilidades individuales de los trabajadores, la superación de esa etapa.

Los lineamientos de la Política Educativa de la Dirección General Cultura y Educación afirman que la cultura del trabajo, tiene por

⁷ Resolución N° 196/89.

objetivo “resignificar el trabajo como contenido curricular”; la transformación de los servicios educativos, con el fin de igualar las oportunidades. El proyecto revaloriza la experiencia y cultura de los trabajadores, considerando al trabajo como fuente del conocimiento y como ámbito de realización social y personal, que al ofrecer la oportunidad de formación general y profesional en servicio, para trabajadores, este aspecto convierte en realidad el principio de Justicia Social.

Es por ello que el plan propuesto se fundamenta en criterios epistemológicos y pedagógicos, que parten de la unidad entre la teoría y la práctica, como instancias indisociables del conocimiento. El mismo propone centrar el aprendizaje en la formación de problemas y búsquedas de alternativas de solución, y, en la adquisición de instrumentos que preserven la identidad cultural de los adultos educandos. Como así también, el plan curricular considera el proceso de enseñanza – aprendizaje como el eje articulador de la formación general, la formación profesional y la experiencia que los trabajadores han adquirido en la práctica.

Cabe mencionar como comunica la resolución 196/89, que la incumbencia directa de la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, llega hasta el 3º año con el otorgamiento del título intermedio de Bachiller con Orientación en Salud Pública, siendo terminal de enseñanza Media y a su egreso el alumno puede optar exclusivamente por:

- a) Completar el resto del período de cursada dividido en tres semestres a cargo de la Escuela Superior de Sanidad y obtener el título de Enfermero/a Profesional con reconocimiento nacional.
- b) Cursar otras carreras técnicas articuladas del ámbito de salud.
- c) Cursar otros estudios superiores referidos al área de salud.

Se destaca, que el Ministerio de Salud de la Provincia, hizo hincapié sobre la finalización debido a que de acuerdo a la Ley Nacional 17132, que legisla y reglamenta el ejercicio profesional, establece que el único título con incumbencia laboral habilitante para el ejercicio profesional es el final de Enfermero/a Profesional o el que se obtenga si se opta por continuar Carreras Técnicas articuladas del área de salud.

Situación que motivaba a los trabajadores a continuar sus estudios para permanecer en sus puestos de trabajo. En consecuencia, con la creación del Programa CEBAS, la condición de alumno trabajador asegura la incorporación inmediata de los egresados al sistema de salud. Por el contrario, los agentes quedaban excluidos del ámbito laboral del sistema de salud por no cumplir con los requerimientos establecidos por la Ley para permanecer en sus trabajos.

Por tanto, las necesidades reales de formación de trabajadores y el respeto a la igualdad de oportunidades educativas impulsan por parte del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, la necesidad de generar mecanismos capaces de coadyuvar para modificar la postergación de las necesidades educativas de los sectores populares, y dotar, al mismo tiempo, al sistema de salud de trabajadores sólidamente formados, considerando a éste, fuente de producción de conocimientos y ámbito de realización social y personal, a través de la posibilidad de intervenir en la transformación de las instituciones.

Acuerdo de propuesta política

Para tal fin y con el propósito de superar estas necesidades, podemos delinear esta mirada en dos etapas. En la primera etapa (1990-1996), se elaboró un Plan Integrado de Formación General y Profesional en Enfermería, entre la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en ese entonces bajo la gestión del Dr. Antonio F. Salviolo y el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires dirigido por del Dr. Ginés González García, celebrando el convenio⁸ que da creación a los dos primeros Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud Pública (CEBAS), funcionando el CEBAS N°1 en las instalaciones del Hospital Interzonal Seccional de Agudos y Crónicos San Juan de Dios de La Plata y el CEBAS N° 2, en el Hospital Interzonal de Agudos Profesor Dr. Mariano H. Castex de San Martín.

El Plan propuesto, estuvo dirigido exclusivamente a los enfermeros empíricos y auxiliares de enfermería, cuyo objetivo era ca-

⁸ Convenio 516/89. CEBAS N° 1: Región Sanitaria XI y CEBAS N° 2- Región Sanitaria V. Resolución N° 16.078/89 (D.G.C. y E.).

pacitarlos para favorecer la formación de sus trabajadores en el nivel medio de educación y complementar el conocimiento empírico dentro del marco de los lineamientos políticos sanitarios para la formación y capacitación permanente de los RR.HH. en salud. El Plan de estudios para esta etapa estuvo enmarcado en la estrategia de Atención Primaria de la Salud (APS) y la Educación Popular (EP). Su duración era de cuatro años y medio. Por tanto, en 1990 iniciaron sus actividades estos dos CEBAS, con carácter experimental, funcionando dentro de Hospitales Provinciales.

Reorientación de los servicios sanitarios

Finalizando la gestión de A. Cafiero y habiendo asumido el Dr. Eduardo A. Duhalde como gobernador de la Provincia de Buenos Aires, quien considera a la Salud como máxima prioridad al cuidado de la salud de las familias bonaerenses. Depositó su empeño en transformar la calidad de la asistencia que la población recibe, no solo aportando recursos físicos, sino fundamentalmente a través de un cambio cualitativo en la atención de la salud donde el ciudadano bonaerense sea el actor principal a quién es preciso servir desde la función pública. Es por ello, que solicitó en 1994, al Ministro de Salud, Dr. Juan José Mussi la elaboración de un Plan Quinquenal⁹, como instrumento y marco de referencia de todas las actuaciones en salud de la Provincia de Buenos Aires para aplicarlo durante el quinquenio 1995-2000, ocupando la formación destinada a los trabajadores del subsector público un importante lugar.

El Ministerio desarrolla, a través de la Dirección Provincial de Capacitación, una activa política de formación y capacitación de los recursos humanos sectoriales, mediante los programas integrados en la Escuela Superior de Sanidad dependiente de la Dirección de Capacitación de RRHH Técnicos y del Sistema de Residencias del Equipo de Salud dependiente de la Dirección de Capacitación de Profesionales.

Las actividades se desarrollan en forma descentralizada, ubicando en las Regiones Sanitarias los nodos de decisión sobre detección de las necesidades, desarrollo de programas y evaluación de resultados.

⁹ Plan Quinquenal de Salud 1995-2000 de la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

El Recurso Humano es considerado como principal componente del sistema y tiene la responsabilidad última de impulsar las acciones sanitarias que permitirán la consecución de las metas del Plan Quinquenal de Salud 1995 – 2000. De él, la comunidad espera, que sea de alta capacitación y poseedor de un trato humano elevado.

Por lo cual, la capacitación está orientada a desarrollar habilidades, conocimientos y destrezas en los Recursos Humanos, mediante una metodología educativa centrada en el análisis de la realidad y en la resolución de problemas, a partir del compromiso activo de los propios trabajadores, en todo momento de dicho aprendizaje.

Segunda etapa del Plan Integrado de Formación General y Profesional de Enfermería

Conociendo el análisis de la realidad situacional de los agentes de enfermería, según su nivel de formación por Región Sanitaria, tanto de profesionales como asistentes, auxiliares y empíricos que conforman el sector que capta la atención en nuestro trabajo, provocó la ampliación de otras aperturas de CEBAS¹⁰ que constituye el tramo inicial del Plan

10 Cebas N° 13- R.S. VI- Distrito: Florencio Varela- Sede: Escuela Media N°8- Convenio N° 623/98 (D.G.C. y E.)

Cebas N°14- R.S. X- Distrito: Saladillo- Sede: Hospital Dr. Posadas- Resolución N°1196/97 (D.G.C. y E.)

Cebas N°15- R.S. IX- Distrito: Azul- Sede: Hospital Municipal Dr. Ángel Pintos- Resolución N°1486/97(D.G.C. y E.)

Cebas N°16- R.S. VI- Distrito: Témperley- Sede: Hospital José Estévez- Resolución N°1708/99 (D.G.C.y E.)

Cebas N°17- R.S. VI- Distrito: Berazategui- Sede: Escuela Media N°25- Resolución N°1708/99 (D.G.C.y E.)

Cebas N°18- R.S.VII-Distrito: Moreno- Sede: Centro Municipal de Capacitación en Salud- Resolución N°2596/99- (D.G.C.y E.)

Cebas N°19- R.S. II- Distrito: 9 de Julio- Sede: Hospital Julio A. Vedia- Resolución N°2598/99 (D.G.C.y E.). (A ciclo cerrado).

Cebas N° 22. R.S. X. Distrito: 25 de Mayo .Sede: Hospital Satumino Uxue. Resolución N°2603/99 (D.G.C.y E.). (A ciclo cerrado).

Cebas N°26. R.S. VIII. Distrito: Lobería. Sede: Hospital Gaspar Campos. Resolución N°2597/99 (D.G.C.y E.). (A ciclo cerrado).

Cebas N°27 .R.S. IX. Distrito: Olavarría. Sede: Ex Policlínico Ferroviario. Resolución N°2595/99 (D.G.C.y E.). (A ciclo cerrado).

Integral de Formación General y Profesional de Enfermería en la Provincia de Buenos Aires destinada a la formación de los trabajadores del subsector público, tema desarrollado en el transcurso de éste trabajo. Los mismos se ubicaban en aquellos hospitales provinciales con mayor demanda de formación.

No obstante a lo expuesto, en el marco de la Ley Federal de Educación¹¹ se inició un proceso de revisión de los proyectos institucionales y el citado plan no contó con el reconocimiento de la jurisdicción nacional cuando inició su aplicación, debido a que el plan contemplaba todas las áreas de formación en Enfermería Profesional dando por equivalentes estudios del nivel medio para el nivel terciario en esa área de formación. Situación que se detecta al solicitar al nivel nacional el reconocimiento de títulos extendidos, en virtud de la existencia de normas que regulan la formación de recurso humano en enfermería a la que deben ajustarse los planes de estudio. Por tanto, se dictaminó reconocer los títulos de los egresados y los que egresaran hasta la promoción inscripta en el año 1994 inclusive, exceptuándose a los alumnos que no cumplieran con el cursado en forma regular. Dando comienzo a partir de 1997 a una segunda etapa en donde se deja sin efecto el Plan Integrado de Formación General y Profesional en Enfermería y continuar con el convenio con la Dirección General de Cultura y Educación desarrollando solo el tramo correspondiente al nivel medio de la enseñanza y cuyos destinatarios seguirán siendo los trabajadores que se desempeñen en establecimientos asistenciales del subsector público¹². Para lo cual la Dirección Provincial de Capacitación para la Salud se encargó de formular ante la Dirección General de Cultura y Educación las adecuaciones curriculares pertinentes para los destinatarios del ámbito laboral de salud. Así, la formación secundaria se desarticuló del Plan Integrado con una duración de tres años y dos Especializaciones optativas: en

Cebas N°28. R.S.VII A. Distrito: Morón. Sede: Hospital Municipal Lavignone. (Ad Referéndum). (A ciclo cerrado).

Cebas N°29. R.S. VII B. Distrito: Merlo. Sede: Calle J. Castro N° 244. (Ad Referéndum). (A ciclo cerrado). Cebas N° 30. R.S. I. Distrito: Bahía Blanca. (Ad referéndum). (A ciclo cerrado)

11 Ley de Educación Federal 24195/93.

12 Resolución N° 1452/97.

Enfermería y en Información y Gestión¹³, correspondiendo dicha formación únicamente a los CEBAS. El actual plan de estudios contempla una formación general de fundamentos, y una formación orientada en el campo de la salud; integradas en un espacio institucional diferenciado: el taller de Salud Pública; con un eje trasversal de formación: la concepción estratégica de Atención Primaria de Salud (APS).

Además, se mantuvieron los lineamientos pedagógicos, en la concepción de educación de adultos; desde la cual se parte de la revalorización de la experiencia obtenida por los alumnos trabajadores en sus puestos de trabajo; considerando a este, fuente de producción de conocimientos y ámbito de realización social y personal, a través de la posibilidad de intervenir en la transformación de las instituciones; y los lineamientos epistemológicos, como fundamento dado por la unidad teoría práctica en los procesos de construcción de los conocimientos; lo que tiende, a su vez, a la transformación de las prácticas en salud, en cuanto a la modalidad y calidad de los procesos de trabajo en las instituciones.

Por último, se amplió la población destino a todos los trabajadores del sistema de salud, dándose prioridad a los del subsector público estatal; y se abrió a un número reducido de miembros de la comunidad no integrantes del sistema de salud (alrededor del 10%). Bajo la concepción de que el trabajador del sistema de salud debe estar capacitado ya sea para formar un recurso humano a los efectos de cubrir vacantes en los hospitales y unidades sanitarias provinciales y municipales, o detectando la necesidad de actualizar, perfeccionar y reconvertir aquellos que ya están desempeñando en sus tareas específicas, tanto en el ámbito público como privado.

Asimismo, el otro eje de apertura, hacia la capacitación de personal de la comunidad, se vislumbra un gran desarrollo para aquellas áreas que presentan requerimientos no cubiertos, actuales y futuros, garantizando la utilización del RRHH formado.

El objetivo era claro, adecuar el recurso humano en cantidad y calidad necesario para realizar las tareas preventivas y curativas en el

13 Resolución N° 1782/98.

primer nivel de atención. Eliminando el empirismo en los hospitales públicos y privados, en el área de enfermería y diagnóstico y tratamiento.

La continuidad de los centros estaba supeditada a la evaluación conjunta entre la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria y la Dirección de la Escuela Superior de Sanidad, representantes de cada uno de los ministerios, cuyos resultados determinaban en principio la continuidad por cinco años, los cuales podrían renovarse.

En síntesis, este programa tiende al mejoramiento de la calidad de intervención de los trabajadores en el sistema de salud, a través de la formación educativa del nivel medio, en el marco de los lineamientos educativos y políticos sanitarios de la Provincia de Buenos Aires; posibilitando, a la vez, los necesarios procesos de profesionalización, para satisfacer las necesidades de salud de la población bonaerense.

Promoviendo el trabajo en red con instituciones y miembros de la comunidad, de modo de construir compromiso desde lo sentido en la comunidad.

Sin embargo, las políticas surgidas luego de la crisis de 2001–2002 pueden identificarse como una nueva etapa que afecta el desarrollo de expansión de los CEBAS. Los años que siguieron a la crisis fueron de emergencia sanitaria. Durante este período se han puesto en marcha programas para limitar el impacto de la crisis, con la prioridad de garantizar el acceso de los grupos más vulnerables o de mayor riesgo a servicios y medicamentos. La política nacional de medicamentos, que incluye la Ley de Prescripción de Medicamentos por Nombre Genérico y el programa Remediar, fueron acciones que dieron cumplimiento a los objetivos planteados. El plan Nacer, por su parte, es una innovadora iniciativa en la política de salud, ya que combina elementos de política compensatoria, expansión de cobertura e incentivos por resultados en un sistema altamente descentralizado.

En paralelo a la instrumentación de políticas de emergencia, se comenzó a discutir en el Consejo Federal de Salud (COFESA) una estrategia sectorial de mediano y largo plazo. En primer lugar, se propuso que la estrategia surgiera de un consenso entre los distintos niveles de gobierno, ya que debido a la organización federal del país, las responsabilidades sustanciales de la provisión pública de salud corren por cuenta de las provincias.

Luego de la crisis económica, el Decreto N° 486/02 declaró la Emergencia Sanitaria en todo el país y aprobó el PMOE¹⁴, a través de la Resolución N° 201/02 del Ministerio de Salud. A partir de entonces, el PMOE está basado en los principios de la atención primaria de la salud, entendiendo a la misma no sólo como la cobertura para el primer nivel de atención sino, fundamentalmente, como una estrategia de organización de los servicios sanitarios. Por tanto se sostienen los principios de privilegiar la preservación de la salud antes que las acciones curativas y de reforzar los programas de prevención. (Cetrángolo, Lima Quintana y San Martín, 2007).

En éste contexto, ya con cambios de autoridades gubernamentales en la Provincia de Buenos Aires, se podría establecer un segundo momento del Programa CEBAS dentro de ésta etapa (2003- 2012) y con un alto porcentaje (60%) de trabajadores del subsector público estatal de salud que aún no han podido acceder o finalizar el nivel educativo que nos ocupa, con edades que oscilan, mayoritariamente entre los 30 y 40, es que el Ministro de Salud Dr. Ismael Pasaglia considera que los resultados obtenidos desde la celebración del Convenio N° 516 del 1° de Diciembre de 1989 en la formación de Promotores en Salud, han sido altamente satisfactorios, lo que conllevó a ratificar¹⁵ con la Dirección General de Cultura y Educación bajo la gestión del Prof. Mario N. Oporto, la continuidad del funcionamiento de los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud Pública (CEBAS), en virtud de no tratarse de una experiencia, sino de una modalidad probada y satisfactoria, que posee orientación y destinatarios específicos y es a ciclo cerrado, es que pierde la condición de experimentalidad y se constituye en Centros Especializados en los términos del artículo 4° inciso c) de la Ley provincial de educación N° 11.612.

La condición de ciclo cerrado condicionó a los veintidós CEBAS en funcionamiento, ya que debían ajustarse a la transitoriedad y transformar su apertura, a ciclo cerrado supeditado a las necesidades de capacitación de recursos humanos en salud detectadas por el Ministerio de Salud, y en función de éstas podrían ser rotados entre los distritos de las Regiones Sanitarias del Ministerio de Salud de la Provincia de

14 Programa Médico Obligatorio de Emergencia.

15 Resolución N° 1171/03–Convenio N° 16/03.

Buenos Aires, modificando su sede, salvo que se solicitara su cierre definitivo.

Por otro lado, si bien la gestión antecesora amplió el ingreso destinatario y siendo que los distintos CEBAS priorizaban a los trabajadores del sistema, se han registrado variaciones respecto al peso relativo del subsector mencionado; dado el ingreso de alumnos no pertenecientes al sistema de salud. (Aunque en la generalidad, este porcentaje no ha superado el 20%). Lo cual motivó a que la matrícula quedara constituida exclusivamente por trabajadores que se desempeñen en el subsector de Salud Pública y que pertenezcan a la jurisdicción provincial o municipal, debiendo presentar para su inscripción, certificado de trabajo donde conste su número de legajo y repartición en la cual presta servicios.

En consideración a lo anterior y a las limitaciones presupuestarias de la gestión, que reducen desde el área educativa las posibilidades de apertura de nuevos servicios, se destaca la necesidad de restringir, en lo sucesivo, la población destino, sólo a los trabajadores del subsector público estatal –provincial y municipal- (habida cuenta que existen otras ofertas educativas de la Dirección General de Cultura y Educación- como ser Bachiller de Adultos en Ambiente y Salud, para la comunidad en general que no requiere de la peculiaridad de este proyecto, aunque cabe destacar que las acciones de capacitación son doblemente significativas en el programa curricular correspondiente al CEBAS, dado que en el área de salud están involucrados profesionales de la salud: 110 médicas/os y 105 enfermeras/os, docentes de los Talleres de Salud, y muchos otros, a cargo de materias como Microbiología, Anatomía, Fisiología, Epidemiología, Nutrición, etc., situación que en la oferta de la Dirección General de Cultura y Educación están a cargo profesores de disciplina.).

Para finalizar, como expresa la Carta de Ottawa, la promoción de salud va más allá de la atención sanitaria. Coloca a la salud dentro de la agenda de quienes elaboran políticas en todos los sectores y a todos los niveles, convocándolos a que sean conscientes de las consecuencias

que sus decisiones pueden tener para la salud. (Ottawa Charter – OMS-1986¹⁶).

Reflexiones finales

Una política de promoción de la salud combina enfoques distintos que no necesariamente son sólo técnico o político pero sí complementarios, que incluyen cambios en la legislación, en las medidas fiscales, en los impuestos y de organización, como hemos corroborado a lo largo de este trabajo de investigación. Es la acción coordinada lo que conduce a políticas sociales, de economía y de salud que fomenten una mayor equidad.

Es en esta línea que el papel del sector sanitario debe orientarse cada vez más hacia una promoción de la salud, más allá de su responsabilidad de prestar servicios clínicos y curativos, asumiendo un enfoque amplio que sea sensible a las necesidades culturales y las respete, abriendo cauces de relación entre el sector sanitario y los componentes sociales, políticos, económicos y del ambiente físico, más amplios.

La reorientación de los servicios sanitarios exige mayor atención a la investigación sobre la salud, junto con cambios en la educación teórica y formación práctica profesional. Todo esto debe llevar a un cambio en la actitud y organización de los servicios sanitarios que los reenfoque hacia las necesidades totales del individuo, entendiéndose éste como un todo.

En este sentido fue imprescindible analizar el contexto nacional que con inusitada rapidez va provocando cambios en la escena sanitaria, lo que requiere una adecuada valoración para provocar una respuesta apropiada en este trabajo de investigación lo cual me ha permitido arribar a las siguientes reflexiones:

En primer lugar, se debe reconocer al Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires su participación en Educación para impulsar una propuesta de formación acorde a sus trabajadores, con la firma de un convenio entre dos Ministerios que dieron nacimiento a los Centros Especializados Bachilleratos de Adultos en Salud.

16 Carta de Ottawa Charter – OMS- 1986.

La creación de los CEBAS se conforma como respuesta a los requerimientos de Salud en profesionalizar a todos sus trabajadores empíricos; cubriendo la necesidad de que finalicen sus estudios secundarios, con una modalidad específica, un plan de estudios único, horarios acordes y sedes hospitalarias. La necesidad de la profesionalización del personal de salud fue cubierta por los CEBAS, con un alto protagonismo del Ministerio de Salud, que cubría parte del personal, necesidades de infraestructura y acompañamiento para los distintos Centros. A lo largo de los años, este primer impulso fue disminuyendo, dando más protagonismo a la Dirección General de Cultura y Educación. El Ministerio de Salud no promueve ningún tipo de reconocimiento y motivación para aquellos trabajadores que optan por esta propuesta educativa, si bien lo fue en los inicios del Programa CEBAS, de ahí la respuesta incremental de los agentes sanitarios, se fue diluyendo.

Bibliografía

- Bisang, R. y O. Cetrángolo (1997). “Descentralización de los Servicios de Salud en Argentina” Serie Reformas de Política Pública 47 CEPAL.
- Bisang, R., Cetrángolo, O. (2009), “La Descentralización la equidad, con especial referencia al caso argentino”. CEPAL. Mayo.
- Carciofi, R. Cetrángolo, O. y Larrañaga, O. (1996) “El rol del estado en Educación Básica y atención primaria en Salud en América Latina y el Caribe”. Serie Reformas de Política Pública del Proyecto Regional sobre Financiamiento Público y Provisión de los Servicios Sociales, CEPAL, Santiago de Chile.
- Carciofi, Ricardo; Cetrángolo, Oscar; y Larrañaga, Oswaldo (1996). Desafíos de la descentralización. Educación y salud en Argentina y Chile. Santiago de Chile, CEPAL/UNICEF (fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).
- Carta de Ottawa Charter – OMS- 1986.
- Cetrángolo, O. y Jiménez, J. P. (2004). “Las relaciones provinciales entre niveles de gobierno en Argentina. Raíces históricas, institucionales y conflictos persistentes”, Serie gestión pública N° 47, CEPAL, Santiago de Chile.

Cetrángolo, O.; Damill, M; Katz, J.; Lerner, L.; Ramos, S. (1992), “Desregulación y salud. Un análisis de la reforma del sistema de obras sociales”, Documento de Trabajo No. 2, Instituto para el Desarrollo Industrial, Buenos Aires.

Cetrángolo, O.; Devoto F. (1998), “Reformas en la política de salud en Argentina durante los años noventa, con especial referencia a la equidad”, en Serie de Estudios Numero 27, CECE, Buenos Aires.

Cetrángolo, O.; Lima Quintana; San Martín (2007), “Situación del Sector Salud en Argentina. Análisis en el contexto de un sistema descentralizado”, Mimeo.

OMS. Declaración de Alma-Ata. Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS, 6-12 de septiembre de 1978.

PNUD, (2011). El sistema de salud argentino y su trayectoria de largo plazo: logros alcanzados y desafíos futuros / 1a ed.–Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.

Primer convenio entre el Ministerio de Salud y la Dirección General de Cultura y Educación N° 516/90.

Rovere, M. (2005): “Una Ciudad modelo en salud pública. La construcción de una estrategia, el diseño de una gestión”. En Políticas para la Gobernabilidad. PNUD Municipalidad de Rosario.

Fuentes

Plan Quinquenal de Salud 1995-2000, De la Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

Ley N° 26.206 (2006). Ley Nacional de Educación fija la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, garantiza la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida y a brindar la educación a lo largo de toda la vida. Fija la articulación del Ministerio de Educación con otros Ministerios para vincularlos con el mundo del trabajo, a nivel nacional, provincial y local. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley N° 11.612 (2007). Ley Provincial de Educación (27 de Junio de 2007) se adecúa a la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006).

Resolución N° 196 (1989) Aprueba el Plan Integrado de Formación Profesional de Enfermería, destinado a los trabajadores del Sistema Público de Salud de la Provincia de Buenos Aires integrando el Bachillerato para Adultos con orientación en Salud Pública y la formación posterior en Enfermería Profesional, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 19 de Abril de 1989.

Resolución N° 516 (1989) Primer Convenio entre el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires y la Dirección General de Cultura y Educación que establece la creación de los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud (CEBAS) para la formación de promotores en salud, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 1 de Diciembre de 1989.

Resolución N° 630 (1991) Aprueba horas de capacitación, coordinación, planificación y evaluación para acompañar la formación en salud del Plan de Estudio, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 3 de Septiembre de 1991.

Resolución N° 1452 (1997) Se deroga el Plan Integrado de Formación General y, Profesional en Enfermería, integrando el Bachillerato de Adultos en Salud (CEBAS) y la formación posterior en Enfermería Profesional, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 24 de Marzo de 1997.

Resolución N° 1782 (1998) Aprueba el Plan de Estudio para los Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud (CEBAS), Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 26 de Febrero de 1998.

Resolución N° 1708 (1999) Aprueba la creación del Centros Experimental de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud (CEBAS) N° 17, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 3 de Marzo de 1999.

Resolución N°1171 (2003) Aprueba el Convenio N° 16, entre Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires y designa un Especialista en salud que integrará el Equipo Directivo de cada CEBAS, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 3 de Abril de 2003.

Disposición N°87 (2006) Aprueba las pautas de implementación de las Resoluciones N° 8934/86 y N° 1171/03 y Disposición N° 310/03, en lo referente a la designación de docentes, entre Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), Provincia de Buenos Aires, 22 de Marzo de 2006.

12. POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. UNA MIRADA SISTÉMICA.

Federico Arzamendia

fe_arzamendia@hotmail.com

Marta Núñez

martairnunez2562014@gmail.com

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa

Resumen

En este trabajo, se presenta la línea de política educativa de la provincia de Formosa, y en este paradigma la propuesta para la educación del joven y el adulto.

Formosa, plantea una educación integral e integradora, donde todo el esfuerzo del sistema se centra en la persona a partir de sus potencialidades para desarrollar sus capacidades según sus talentos y ritmos de aprendizaje; entendiendo que EDUCAR, es un acto esencialmente humano, sostenido en esta única verdad: todos podemos aprender, depende del estímulo y entusiasmo que se ponen en juego entre quienes aprenden y enseñan y en el afecto y compromiso que se entregue en el proceso, no sólo el compromiso de enseñar y aprender técnicas y conocimientos sino también valores y una concepción de vida donde el bienestar de todos sea el pilar fundamental para el desarrollo de una comunidad organizada. Por lo tanto, el sentido de la acción educativa ocupa un lugar central y permanente para la toma de decisiones, es el resultado de posturas ético-políticas que ponen en juego escalas de valores y principios éticos y no sólo una lógica científico-técnica que aleja a la persona de la centralidad del acto educativo. Razón por la cual no podemos concebir la formación del joven y/o el adulto sin articular las trayectorias formativas con las demandas y necesidades propias de estos componentes en su conjunto. En este modelo resulta esencial vin-



cular las instituciones educativas de la Modalidad con la comunidad para desarrollar producciones acordes a las necesidades de la región, fortaleciendo la identidad cultural, propiciando la justicia social en la búsqueda de la igualdad de oportunidades a través del principio de territorialidad, el arraigo y conocimiento del espacio, sus potencialidades e impulsando la jerarquización y profesionalización docente a través de capacitaciones específicas y asistencias técnicas in situ.

Introducción

La línea de política educativa de la provincia de Formosa, se basa en el enfoque de desarrollo de capacidades y escolarización plena. Se sostiene en la concepción del educando como sujeto de derechos y el Estado se constituye como garante de los mismos, posibilitando una educación gratuita, universal, con igualdad de oportunidades, un trato justo, inclusiva y de calidad; permitiendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se basa en la concepción antropológica y ética del Modelo Formoseño, que constituye su fundamento, en la convicción de que los seres humanos somos iguales en dignidad y derechos, únicos, reconociéndonos como una unidad integridad psico-física, espiritual con convicciones religiosas^[1]. Estas características singulares permiten que cada ciudadano formoseño y formoseña sean personas y sujetos de derechos y deberes, centro y destinatarios del hecho educativo, donde cobra sentido y razón los esfuerzos de cada acción pedagógica.^[2]

Desarrollo

a. Pilares de la Política Educativa de la Provincia de Formosa

Afirmar que la educación abre las puertas para la realización del hombre y de la mujer lleva a considerar la dignidad de la persona humana que surge de haber sido creada a imagen y semejanza de Dios, y este pensamiento que gravita en toda la extensión del Modelo Formoseño se plasma en los tres pilares de la Política Educativa de la provincia:

- § La Calidad Educativa entendida en las dimensiones de la Relevancia, la Pertinencia, la Equidad, la Eficacia y la Eficiencia,
- § El Enfoque pedagógico de Desarrollo de Capacidades cognitivas, socioafectivas y espirituales y Escolarización Plena.
- § La Didáctica Contextualizada entendida como la búsqueda de las mejores formas y estrategias de intervención en la comprensión y el aprendizaje de los educandos que se presenta, entre otras, a través de una secuenciación planificada de los saberes y actividades.

Estos pilares se encuentran cimentados en el Enfoque de Derechos y una Pedagogía de Valores, que “privilegia el ser antes que el tener, el amor, la justicia, la verdad, la paz social y el compromiso con el bien común.

En consecuencia, esto supone un intenso trabajo en los procesos educativos haciendo foco en:

- Las metodologías de enseñanza con permanente reflexión-acción sobre la práctica docente. En la lógica del aprendizaje -de joven y adulto- a partir de situaciones problemáticas contextualizadas poniendo foco en las demandas del grupo de estudiantes, de sus experiencias y contextos de vida.
- La inclusión de los temas provinciales y la vinculación de los saberes escolares con las particularidades del contexto local (su historia, sus instituciones, su quehacer cotidiano, sus costumbres, su producción) para que éstos sean pertinentes y relevantes. “Nadie ama lo que no conoce” ni adquiere compromiso social en una comunidad con la cual no se identifica. Es esencial la revisión permanente de la historia nacional, regional y local, para comprender la esencia del ser formoseño, argentino y latinoamericano.
- Una formación docente pertinente y relevante, tanto en el tramo inicial como en la de perfeccionamiento que apuntan al desarrollo profesional y la jerarquización docente. En consonancia con la dinámica de las TIC y en el entendimiento que en el ejercicio profesional el “aprender a aprender” juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. Lineamientos de la Política Educativa de la Provincia de Formosa

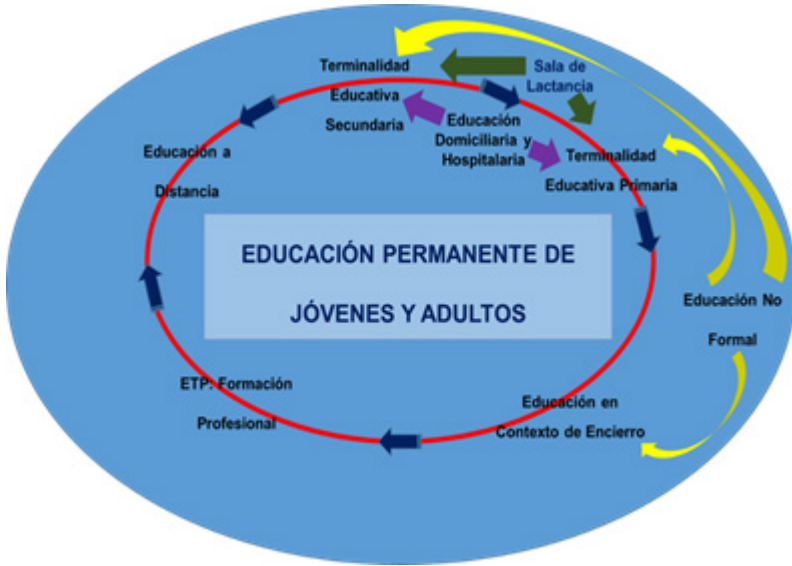
Este modelo, asume las responsabilidades y compromisos enunciados en la Constitución Nacional y la Constitución Provincial, el Modelo Formoseño, la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26058, la Ley General de Educación N° 1613 de la Provincia de Formosa, las Resoluciones N° 314/12 y N° 536/19 del Ministerio de Cultura y Educación (ambas son cimientos que reglamentan acciones operativas y contextualizadas). Y que se resume en los siguientes principios establecidos:

- Es una cuestión de Estado
- Es un derecho humano fundamental
- Es el nuevo rostro de la Justicia Social
- Constituye una expresión del Modelo Formoseño
- Como herramienta de la comunidad organizada,
- Es humanista, pues reivindica la dignidad del hombre y la mujer.
- Es garante de la inclusión social con equidad.
- Constituye un proceso vital que acompaña a la persona durante toda su vida.
- Está comprometida con la identidad provincial y nacional, respetuosa de la realidad multiétnica y pluricultural de Formosa
- Es herramienta de liberación, fortalecedora de la cultura nacional y popular
- Promueve habilidades, capacidades y empodera al estudiante para hacer realidad los derechos propios y su compromiso con los de los otros, entendiendo a cada uno de ellos como su prójimo;

c. Ejes estratégicos de la Política Educativa de la Provincia de Formosa

Una educación humanizante y humanizadora

Desde esta perspectiva cobra vida la línea de política educativa, en primer lugar, **el enfoque humanista** –humanizante y humanizadora-, que promueve una educación solidaria y liberadora; entendiendo que toda persona es capaz de desarrollarse de manera personal y en comunidad madurando sus capacidades; logrando un aprendizaje con saberes significativos y relevantes que dinamicen intereses, esfuerzos y lazos vinculares en entornos de bienestar integral. En segundo término, una escolarización plena traducida en **justicia social**, recibiendo lo que necesita en el momento y condiciones adecuadas, –permanencia, promoción, finalización y titulación-. Se pone énfasis en la autonomía personal, especialmente de personas con discapacidad, sin perder de vista las características particulares de cada Modalidad. En este marco, la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, amalgama una compleja trama de organización y gestión para construir con sus comunidades modelos de gestión vivaces y capaces de paulatinamente, dar respuestas a las diferentes realidades del territorio provincial. Cabe la construcción del trabajo en equipo para la articulación de acciones que atienda a la diversidad de destinatarios: población rural, pueblos originarios, inclusión de personas con discapacidad, personas privadas de la libertad, en condiciones de enfermedad; todas vinculadas con trabajo y producción. Sosteniendo el derecho de las estudiantes madres –principalmente- a estudiar, a través de la atención y cuidado de sus hijos e hijas en la sala destinada a tal fin en el contexto institucional.



Una educación integral que reconoce a la persona humana en todas sus dimensiones

Se define como aprendizaje integral, aquel que contempla todas las dimensiones de la educación: aprender a ser (trascendencia, identidad, autonomía), aprender a hacer (cultura emprendedora, creativa y productiva), aprender a convivir con otros (convivencia ciudadana, conciencia ambiental)^[3], aprender a aprender (aprendizaje permanente, autónomo y reflexivo) y aprender a desaprender (desechar conocimientos antiguos u obsoletos, procedimientos rutinarios, búsqueda creativa de nuevas formas de acción basadas en nuevos saberes).

La Política Educativa de Formosa ha adoptado el paradigma eco-cognitivo-socioafectivo y espiritual que reconoce a la persona humana en todas sus dimensiones: física, cognitiva, emocional, social y espiritual, en vínculo consigo misma, con el otro y con el ambiente que habita. El desarrollo integral de la persona implica que los estudiantes, -sea cual fuere su edad- se descubran y se empoderen de todas las áreas de su vida. Desarrollando saberes que permita la adaptación a las continuas transformaciones sociales.

Una educación de calidad: Basada en cinco pilares fundamentales

La **equidad**, estrechamente vinculada con la igualdad de oportunidades, se refiere tanto al acceso como a la permanencia en el sistema educativo. La equidad requiere que cada estudiante permanezca en el sistema hasta completar los niveles obligatorios.

La **eficacia** y la eficiencia están íntimamente relacionadas con los aspectos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje. Lograr que el esfuerzo de los docentes se traduzca en una maximización del nivel de aprendizaje de los y las estudiantes.

La **eficiencia** se logrará a partir de la combinación de elementos tales como la formación docente, la infraestructura edilicia, el material didáctico, el involucramiento de la familia y la participación comunitaria. Efectivizar el aprendizaje.

En cuanto a la **relevancia**, esta requiere que los contenidos sean de importancia y significación; que se incorporen saberes, habilidades, destrezas en un grado suficiente. Por su parte, será **pertinente** aquel conocimiento que viene a propósito o es conveniente en la comprensión y aprehensión del entorno al que pertenece el/la estudiante.

No siempre lo que se enseña en la escuela responde a lo que realmente necesita el que aprende para enfrentar con éxito los desafíos de realizarse en lo personal y contribuir así a la realización de la comunidad en la que vive.

En la dimensión político/pedagógica, plantea un papel fundamental en cuanto a implementación de metodologías y estrategias que incidan en la enseñanza y en la gestión de las instituciones. En la **enseñanza**, para variar contenidos insistiendo en el desarrollo de las capacidades planteadas, para secuenciar las experiencias de aprendizaje, promoviendo variedad de registros, verificando la evolución del aprendizaje a través de la evaluación del proceso con instrumentos diversos y comparables. Con respecto a la **gestión institucional**, promoviendo propuestas de análisis, evaluación y elaboración de planificaciones integradas secuenciadas a lo largo de la trayectoria formativa, con criterios definidos para la priorización de contenidos (consensuados), crear espacios alternativos priorizando aprendizajes relevantes, estableciendo compensaciones organizadas convenientemente a fin de garantizar el

aprendizaje en el proceso, asimismo, consensuar criterios de evaluación y promoción basados en la confianza y el optimismo a partir de una organización centrada en los pilares de la calidad educativa; vinculando toda la gestión institucional con las demandas que surjan de la comunidad donde se inserta, promoviendo una gestión abierta, flexible y dinámica. Con estas características se trabajan en los nuevos diseños curriculares y planes de estudios para garantizar la concreción del modelo.

Una escolarización total, oportuna, sostenida y plena

La escolarización plena significa transitar una escuela inclusiva que hace realidad la justicia educativa. En tal sentido, la Política Educativa de la Provincia de Formosa considera la diversidad de culturas y, más aún, la diversidad de sujetos. La justicia educativa como un imperativo ante las nuevas desigualdades fortalece la educación pública como un espacio para todos donde es posible el encuentro de la diversidad, el fortalecimiento de los lazos sociales que unen y amparan a las personas diferentes y de este modo, se cumple con la función principal de la educación que es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, y transformarla mediante su participación comprometida y responsable en la construcción de la comunidad organizada.

En este modelo, la calidad educativa de la Modalidad es un desafío permanente sostenida sobre vínculos de solidaridad, fraternidad, identidad y compromiso con el otro, inclusivo, para todos y todas, reconociendo al estudiante como sujeto de derecho traducido en modelos de organización institucional y pedagógica a partir de las necesidades de los destinatarios; población caracterizada por una gran diversidad. A los centros educativos de la modalidad, concurren personas con discapacidades permanentes o transitorias; otras que se hallan en contextos de encierro; pertenecientes a poblaciones rurales; a diferentes grupos étnicos; con distintas edades e historias de vida. En su mayoría presentan sucesivas postergaciones escolares o no asistieron jamás a una escuela.

Una educación basada en el Enfoque de Derechos

Que incluye los derechos del niño, del adolescente, del joven y el adulto sea cual fuere su situación inicial; el derecho a una educación libre y gratuita, que promueve experiencias democráticas partici-

pativas (Federación de Centros de Estudiantes); aborda la educación sexual integral (ESI) desde el enfoque de derechos; que se apropia del potencial educativo de las TIC; que busca fortalecer el vínculo con las familias reconociéndolas como ámbito natural, primigenio y principal en la educación de sus hijos e hijas y la construcción del carácter del joven y el adulto. Que impulsa el fortalecimiento de la institución escolar por medio de la comunidad organizada; que impulsa la alianza con los pilares estratégicos del desarrollo provincial a través de la enseñanza contextualizada. Una educación que promueve el fortalecimiento del vínculo escuela-comunidad rural para la formación de niños/as, jóvenes y adultos en saberes y valores de la cultura formoseña, que fortalece las manifestaciones artísticas como interpretación de las expresiones de las diferentes culturas y subjetividades. Una educación respetuosa de la realidad multiétnica y pluricultural de la provincia; como parte de las políticas integrales destinadas a los pueblos originarios. Una educación que articula con el sector socio productivo y de servicios para la inserción productiva y socio laboral de jóvenes y adultos.

En la relación dialéctica entre teoría y práctica, situada en contextos cambiantes, la teoría resulta insuficiente para dar respuestas a las problemáticas de la educación de adultos; de modo que es un campo siempre abierto al que es posible enriquecer, modificar, ajustar y, por lo tanto, estudiar. Supone mirar el rol docente como el de alguien que no es poseedor de saberes acabados ni de certezas, pero sí de la posibilidad de ir construyéndolos con otros/as como gestor de alternativas. Se trata de romper con la idea de docente como reproductor/a de modelos tradicionales y muchas veces acríticos, poseedor de recetas infalibles que se pueden repetir constantemente y que fueron construidas por fuera de su realidad. Para ello, el docente de la EPJA:

- Asume, personal y colectivamente, el sentido ético – político del trabajo docente en la Modalidad implementando múltiples estrategias metodológicas para el enfoque de resolución de situaciones problemáticas contextualizadas, a partir de ejes estructurantes y secuenciadas.
- Conoce la psicología de los jóvenes y adultos y por ello, respeta los tiempos de aprendizaje de cada uno, con criterios de flexibilidad y equidad.

- Es un animador nato, consejero, paciente, comprensible, empático y solidario.
- Tiene una profunda conciencia social y es actor principal de una praxis educativa transformadora, que tiene intencionalidad ética en dos sentidos: liberadora y emancipadora.
- Es militante de la educación de jóvenes y adultos. Desarrolla su actividad docente en clara interacción con los diferentes sectores de la comunidad trascendiendo su actividad específica para construir puentes hacia la concreción de nuevos proyectos de vida.

Desde la Modalidad, se realizan capacitaciones y asistencias técnicas para equipos directivos y equipos docentes con orientaciones de gestión, organización pedagógica/curricular y didáctica que fortalezcan las metodologías de enseñanza y la implementación de sistemas de evaluación de capacidades, traducidos en evidencias concretas que permiten demostrar que se adquieren las capacidades necesarias para abordar una Situación Problemática o desarrollar Proyecto^[4]. En tal sentido, el proceso debe ser colaborativo y multidireccional; generándose para ello, instancias de heteroevaluación (del docente al estudiante), co-evaluación (entre estudiantes) y autoevaluación (del estudiante a sí mismo).

Reflexiones finales

La línea de Política Educativa de la provincia de Formosa, se encuentra en constante construcción, la voluntad política para el desarrollo territorial con objetivos claros y concretos, hacen que la EPJA se convierta en una herramienta fundamental para promover estrategias de inserción socio productiva y laboral de jóvenes y adultos postergados a través del trabajo articulados con los diferentes estamentos del Estado Provincial. En este marco es indispensable profundizar las alianzas estratégicas entre los diferentes actores de la comunidad para facilitar la concreción de un nuevo proyecto de vida del egresado o una mejor propuesta de proyecto de vida que oriente hacia el amor, la paz, la libertad responsable y la solidaridad, pilares fundamentales de nuestro Modelo Formoseño.

Bibliografía

- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE FORMOSA (2009). Modelo Formoseño. Fundamentos filosóficos y doctrinarios. Buenos Aires: CICCUS.
- AGUERRONDO, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. ANIJOVICH, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- IIPE/UNESCO Sede Buenos Aires. Ateneo. Barcelona, España: Octaedro
- BLANCO, R. & CUSATO, S. (2004). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. En: GARCIA HUIDOBRO, J. (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: UNESCO y UNICEF.
- BRASLAVSKY, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A.
- Constitución de la Provincia de Formosa.
- Constitución Nacional de la República Argentina.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1990.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061(2005)
- Ley General de Educación N° 1613 (2014). Provincia de Formosa.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2012). Resolución N° 314: Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena. Formosa.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2012). Resolución N°315: Pautas y definiciones generales de la Metodología de Transición Asistida para escuelas secundarias. Formosa.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2012). Resolución N°316: Pautas y definiciones generales de la metodología de la Promoción Asistida para las escuelas primarias. Formosa.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2019). Resolución N° 536: Enfoque de Desarrollo de Capacidades Socioemocionales y Espirituales. Formosa.
- TENTI FANFANI, E. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: Sede Regional UNESCO.
- Resolución N° 118/10 CFE: EPJA- Documento Base- Anexo I y II*. Argentina: Presidencia de la Nación.
- Resolución N° 254/15 CFE: Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudios jurisdiccionales. Anexo I*. Argentina: Presidencia de la Nación.
- CULLEN, C. (2009). *De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos*. En: CULLEN, C. *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1987). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1° Ed.) (2014). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

[1] Ley General de Educación de la Provincia de Formosa N° 1613. Art. 6. Inc. b)

[2] Óp. Cit. Art 6 inc. a)

[3] DELORS, J. La Educación esconde un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio. Ediciones UNESCO

[4] Res. CFE N° 254/15. Art. 62.

13. PROPUESTA DE NUEVO DISEÑO CURRICULAR PARA LA EPJA: CONTRIBUCIONES AL NECESARIO DEBATE.

Ricardo Garbe

ricardogarbe@yahoo.com.ar

Carina Garcia

carinavanesagarcia@yahoo.com.ar

Centro Educativo de Nivel Secundario N°
454 – Morón – Provincia de Buenos Aires.

Resumen

El presente trabajo se propone contribuir al debate y análisis de la propuesta de nuevo diseño curricular para el nivel secundario presentada por la Dirección de Educación de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires a los servicios educativos. Se trata de un nuevo diseño curricular para el nivel secundario y, tal como se expresa en los documentos, con la intención de implementación en los CENS a partir del ciclo lectivo 2020.

Desde los discursos que expresan las políticas públicas en los documentos de la EPJA se puede observar preocupación por garantizar el derecho a la educación en igualdad como condición para la inclusión social dando cumplimiento a la obligatoriedad escolar prevista por la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley Provincial N° 13688. Atendiendo al marco referencial presente en la Ley Provincial de Educación, reconocemos la necesidad de atender a la revisión del diseño curricular vigente (Resolución N° 6321/95) producto de leyes ya derogadas como lo son la Ley Federal de Educación N° 24195 y la Ley Provincial de Educación N° 11612.

Sin embargo consideramos necesario debatir y revisar las condiciones y criterios de formulación e implementación de una nueva propuesta entendiendo al currículum como síntesis de elementos culturales y por ello de naturaleza dinámica que, en tanto propuesta político-educativa



(De Alba, 1996) expresa intereses en disputa y es objeto a la vez de mecanismos de negociación e imposición.

Palabras claves: curriculum – educación de jóvenes y adultos–demanda potencial – justicia curricular

Introducción

El presente trabajo se propone contribuir al debate y análisis de la propuesta de nuevo diseño curricular para el nivel secundario presentada por la Dirección de Educación de Adultos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires a los servicios educativos. Se trata de un nuevo diseño curricular para el nivel secundario y, tal como se expresa en los documentos, con la intención de implementación en los CENS a partir del ciclo lectivo 2020.

La EPJA es una modalidad educativa con altos niveles de demanda potencial (M.T. Sirvent, 1992) constituyendo una problemática de políticas públicas, de carácter estructural que condiciona el ejercicio de derechos humanos esenciales y favorece situaciones de marginalidad de la vida social, política y económica como población en situación educativa de riesgo (M.T. Sirvent, 2019). En la provincia de Buenos Aires el 59 % de la población de 15 años y más, se encuentra en situación de riesgo educativo; este porcentaje se incrementa a 78% en la población con necesidades básicas insatisfechas. Como afirma S. Brusilovsky, la educación de jóvenes y adultos constituye un eufemismo que invisibiliza la injusticia curricular de los sectores sociales en condición de pobreza.

Desde los discursos que expresan las políticas públicas en los documentos de la EDJA se puede observar preocupación por garantizar el derecho a la educación en igualdad como condición para la inclusión social dando cumplimiento a la obligatoriedad escolar prevista por la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley Provincial N° 13688. Atendiendo al marco referencial presente en la Ley Provincial de Educación que destaca entre sus objetivos: 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, reconocemos la necesidad de atender a la revisión del diseño curricular vigente (Resolución N° 6321/95) producto de leyes ya derogadas como lo son la Ley Federal de Educación N° 24195 y la Ley Provincial de Educación N° 11612.

Sin embargo; consideramos necesario debatir y revisar las condiciones y criterios de formulación e implementación de una nueva propuesta entendiendo al currículum como síntesis de elementos culturales y por ello de naturaleza dinámica que, en tanto propuesta político-educativa (De Alba, 1996) expresa intereses en disputa y es objeto a la vez de mecanismos de negociación e imposición. Desde este horizonte teórico y reconociendo la tensión no resuelta entre la normativa y las prácticas educativas, creemos necesario resaltar el carácter nodal del currículum prescripto en la medida que, como parte de un proyecto social más amplio, participa de la conformación de identidades sociales, culturales y políticas en sus distintas instancias de concreción y resignificación. Recuperando el concepto nieteschiano de “voluntad de poder” que actualiza la noción de currículum (De Alba, 2015) como potencialidad, pulsión, fuerza que confronta a posicionarse, a asumir protagonismo, contribuimos a un debate que problematice la direccionalidad contenida en las formas, estructuras y criterios de participación de la propuesta curricular presentada.

Comenzaremos por analizar los diseños curriculares de la modalidad en su devenir histórico en torno a la identificación de los sujetos pedagógicos de la EDJA y los criterios de abordaje a las problemáticas socio – educativas identificadas.

Abordaremos posteriormente un análisis de los dispositivos y modalidad de consulta y participación de las comunidades educativas en la formulación, análisis e implementación de la propuesta actualmente presentada por la Dirección de Educación de Adultos, así como la caracterización de los sujetos pedagógicos expresados en el diagnóstico y los niveles de correspondencia entre los objetivos enunciados y las condiciones y criterios de implementación.

Educación de Adultos en perspectiva histórica.

A partir de 1996, luego del cierre de la DINEA y la transferencia de los CENS a la provincia de Buenos Aires, en el marco de los criterios establecido por la Ley Federal de Educación para la Educación de Adultos, se modificó el diseño curricular vigente (Resolución Ministerial N° 206/83 DINEA) y se implementó un nuevo plan de estudios autorizado por la Resolución N° 6321/95, cuya estructura profundizó la fragmentación de la formación básica (al ofrecer una variedad desarticulada y atomizada de asignaturas en lugar de áreas de conocimiento) y el debilitamiento del espacio curricular para las ciencias interpretativas (al reducir la carga horaria de las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales) fundamentado en “que la escolarización excesiva provoca deserción y no tiene en cuenta el marco referencial del adulto...”.. Este diseño curricular, claramente fundamentado en el espíritu de la Reforma de los `90 significó una reducción de la “democracia curricular” (Connel, 1999) y resultó funcional a las políticas de flexibilización laboral impuestas por el modelo neoliberal.

Asimismo, se multiplicaron en todo el país, los planes de estudio, ofertas, orientaciones y organismos del cual dependen. De esta manera, se terminó de consolidar durante la etapa de transferencia, la asimilación por parte de los CENS a lógicas de funcionamiento propias de la escuela secundaria común, anulando las características que contribuían a otorgarle especificidad a la propuesta pensada para los adultos. Las instituciones de la EDJA se “escolarizan” (Beltrán Llavador, 2002) en la medida que priorizan lo burocrático por sobre las finalidades sustantivas de la institución, y son cuidadosas en el cumplimiento de las normas, condicionadas por una “vigilancia burocrática” que las autoridades institucionales ejercen internamente o se ejerce sobre ellas desde otros organismos de control. La transferencia de los CENS al ámbito de la DGCyE y el cierre de la DINEA consolidaron este proceso de “escolarización” y pérdida paulatina de identidad de los CENS.

Luego de la crisis del 2001, surgieron los bachilleratos populares en fábricas recuperadas, en distintos barrios, con el apoyo de estudiantes y docentes universitarios y acompañados por movimientos sociales. Estas propuestas nacieron con un sentido político que aspiró y aspira a construir espacios participativos y con formación crítica, superando la tendencia escolarizante de la educación formal. En 2007

los Bachilleratos obtuvieron reconocimiento de la Provincia de Buenos Aires, en 2008 han sido reconocidos por la Ciudad de Buenos Aires. En general estos proyectos fueron buscando alternativas en cuanto a los contenidos del aprendizaje, los procesos de participación al interior de las instituciones y la designación de los docentes.

En el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional se estableció una nueva estructura del sistema educativo organizado en niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) y se ubica a la “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” como modalidad específica, a diferencia de la Ley Federal de Educación (1993) que establecía que la educación de adultos era un “régimen especial” dentro del sistema educativo y se abre a la participación intersectorial y de movimientos sociales quedando nuevamente inconclusas cuestiones que hacen a la especificidad y características particulares del sujeto destinatario de la educación de adultos y el diseño de políticas de formación docente.

En el año 2007, a través de la Resolución N° 737, la Provincia de Buenos Aires suma a las ofertas anteriores, la modalidad Semipresencial. A partir del año 2010, se abren en todo el territorio provincial, secciones del Plan FINES, un programa a término diseñado desde el gobierno nacional.

En cuanto a la adecuación de la modalidad para jóvenes y adultos a lo pautado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, existen acuerdos y documentos federales de referencia que constituyen un intento por construir una nueva mirada centrada en criterios básicos como son la “justicia curricular”, la “flexibilidad” y “apertura”. Entre ellos podemos mencionar a las Resoluciones N° 118/2010 y N° 254/2015, ambas del Consejo Federal de Educación, y a los siguientes documentos de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación:

- “Un currículum para la Educación de Jóvenes y Adultos”. Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, 2007.
- “Bases para el diseño de la estructura curricular de la EPJA”. Mayo–Septiembre 2011.
- “Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos”. Noviembre 2011.

- “Capacidades de estudiantes y docentes de la educación permanente de jóvenes y adultos”. Noviembre 2011.
- “Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. Noviembre 2011.

Distintas jurisdicciones implementaron durante los últimos años nuevos diseños curriculares para la modalidad, adecuados a los acuerdos federales en el marco de las Resoluciones N° 118/2010 y N° 254/2015.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, a partir de 2018 se implementó en las Escuelas de Educación Primarias de Adultos (EEPA) un nuevo diseño curricular para el nivel, previendo para el año próximo la aplicación de una nueva estructura para los CENS.

Los nuevos Diseños Curriculares para la modalidad, en un contexto general de “justicia curricular”, deben responder a una estructura Modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. Se concibe al sujeto pedagógico de la EPJA como una construcción que articula estudiante – docente- conocimiento y contexto. En cuanto al conocimiento, a diferencia de los diseños disciplinarios centrados en la transmisión de contenidos (Resolución N° 6321/95 DGCE), se lo considera como una “construcción” a partir de un enfoque problematizador sintetizado en Módulos.

El Módulo a su vez, es el “Componente curricular referido 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” (Resolución N° 254/2015)

Cada uno de los Módulos se organizan a partir de “Contextos Problematizadores”, en función de los cuales se construyen “Situaciones Problemáticas” que deriven en “Proyectos de Acción” con el objetivo de favorecer en los estudiantes el desarrollo de “capacidades” (generales y específicas).

El Módulo como “unidad de sentido” es además una construcción interdisciplinaria y contiene los núcleos conceptuales y aprendizajes específicos propios de cada espacio curricular que articulan a partir del contexto problematizador.

Cabe aclarar que el enfoque pedagógico de esta propuesta, sustentado en el desarrollo y construcción de capacidades, incluye en dicho proceso al “sujeto docente”, pues entiende que éste debe construir nuevas capacidades, diferentes a las que desarrollo durante su formación disciplinar centrada en la transemisión de contenidos.

Nueva propuesta curricular para el nivel secundario de la EPJA

El proceso de consulta iniciado por la Dirección General de Cultura y Educación a través de la Dirección de Educación de Adultos en el mes de octubre de 2019 para que los CENS que funcionan en la provincia de Buenos Aires adopten a partir del ciclo lectivo 2020 un nuevo diseño curricular, y los CEBAS, Plan FINES trayecto secundario y Educación a distancia lo hagan a partir del año 2021, consistió en el envío, vía correo electrónico a los directivos de CENS de tres documentos: un power point con la descripción general de lo que sería el nuevo diseño, un “Documento síntesis” que no complementa ni profundiza la información del power point, y un tercer documento con cuadros referidos a la estructura curricular de cada una de las posibles orientaciones en los que figuran las mismas asignaturas prescriptas por la Resolución N° 6321/95 con algunas variantes en cuanto a su distribución a lo largo de los tres ciclos y la conversión de las horas de las materias del área de especialización (Res. 6321/95), en espacios de tutorías.

Estos tres documentos fueron acompañados por una encuesta virtual a cada Director de CENS que contenía varias preguntas cerradas que imposibilitaban cualquier tipo de respuesta que esté por fuera de las opciones prefijadas por el nivel central. Finalmente se convocaron a directivos de “algunos CENS” (se desconoce el criterio de selección utilizado) a una reunión de trabajo en el ámbito de la DGCyE para el tratamiento de esta nueva propuesta.

Reconociendo una vez más la necesidad de un nuevo diseño curricular para la modalidad que contemple la especificidad del contexto y los sujetos actuales de la EPJA y que garantice efectivamente el derecho a la educación consagrado por la Constitución Nacional y la actual Ley de Educación Nacional, es necesario, debido a la trascendencia que adquiere la elaboración e implementación de un nuevo diseño (que excede a las gestiones circunstanciales a nivel central e institucional), es

necesario habilitar tiempos y espacios de intercambio que promuevan una transformación democrática, responsable y participativa. Para ello, es necesario que previamente a cualquier modificación las, comunidades educativas y los diferentes sujetos que trabajan en el campo de la EPJA (gremios docentes, universidades, movimientos sociales, sindicatos, etc.), participen en el análisis, debate y formulación de propuestas.

La gestión actual, a menos de dos meses de finalizar su mandato, considera que en este contexto de falta de información, de intercambio y de precisiones elementales acerca de esta propuesta de nuevo diseño, existe viabilidad política para que los CENS la apliquen a partir del marzo del próximo año. Dicha viabilidad se asienta en tres ejes: docentes, presupuesto y trayectorias flexibles.

En cuanto a los docentes, expresa que la viabilidad radica en que se garantiza la permanencia de “los mismos docentes con igual carga horaria”. En este aspecto observamos lo siguiente:

1) Si aspiramos a implementar dentro de cuatro meses un diseño curricular que reemplace la estructura disciplinar del actual diseño (Resolución N° 6321/95), por una nueva estructura “modular” centrada en el “desarrollo de capacidades” a partir del análisis de “contextos problematizadores” de los cuales cada una de las instituciones construye “situaciones problemáticas” vinculadas al contexto local y “proyectos de acción” que apunten a intervenir sobre las mismas, para lo cual los docentes de manera interdisciplinaria definen “núcleos conceptuales” que garanticen los “aprendizajes específicos” de cada uno de sus “espacios curriculares”, difícilmente todo este trabajo de “construcción modular de carácter interdisciplinario” puedan hacerlo “los mismos docentes con igual carga horaria”

Los equipos docentes que actualmente integran las plantas de los CENS, están compuestos por profesores y profesoras formados en cada una de sus disciplinas. El cierre de la DINEA y la transferencia de los CENS al ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación en 1994, significó el inicio de un período caracterizado por la pérdida de especificidad de la modalidad y un proceso paulatino de “escolarización” que se refleja en las prácticas institucionales que predominan actualmente en los CENS, muchas veces comunes a las de la escuela secundaria para adolescentes.

Pensar que este nuevo diseño, que aspira a adecuar la propuesta educativa de la provincia de Buenos Aires a los acuerdos federales específicos para la modalidad definidos en las Resoluciones N° 118/2010 y 254/2015 del Consejo Federal de Educación, con los “mismos docentes e igual carga horaria”, es un primer indicador de “inviabilidad política” de esta propuesta, de la manera que pretende implementarla esta gestión.

A cuatro meses del inicio del ciclo lectivo 2020, no hubo instancias de formación e intercambio docente para trabajar desde esta perspectiva. Tampoco los equipos directivos fueron formados para gestionar en las instituciones esta nueva lógica de trabajo, que requiere como mínimo, la habilitación de espacios de articulación y formación entre los docentes, instancias de investigación, planificación y evaluación de los Módulos implementados y una institucionalidad menos burocrática que fomente y posibilite construir vínculos comunitarios. También se requiere de un Inspector que asuma en nuevo rol en el acompañamiento pedagógico de esta nueva propuesta y que rompa con su papel de mero demandante de información administrativa. De este aspecto, surge otro elemento que hace “inviable” esta propuesta de la manera que la actual gestión (y cualquier otra gestión), pretende implementarla, que es con “igual carga horaria de los docentes”

El trabajo docente de “construcción modular de carácter interdisciplinario” requiere de la presencia del docente no sólo en el espacio del aula junto a los estudiantes, sino de espacios compartidos junto a sus colegas para poder, no sólo construir los “módulos interdisciplinarios” sino realizar el seguimiento y posibles ajustes a los mismos.

La necesidad de un nuevo diseño curricular es imperiosa. El actual diseño tiene 25 años y fue pensado en el marco de la Ley Federal de Educación. La Resolución 6321/95, al reemplazar a la Resolución 206/83 de la DINEA, profundizó el carácter disciplinario del plan de estudios incorporado nuevas asignaturas y desdibujando el trabajo por áreas propio de la etapa en la que existió la DINEA. Un nuevo diseño curricular para la modalidad no sólo debería proponer el trabajo modular, sino es la oportunidad de revisar la pertinencia de cada uno de las asignaturas y carga horaria en el plan de estudios.

La propuesta del nuevo diseño contempla como situación innovadora la presencia del “docente tutor”. Dicho cargo será cubierto a

través de la reubicación de los actuales docentes de las materias del área de especialización de los CENS. La formación de estos docentes está vinculada directamente con la especialidad que se dicta en cada CENS y su cobertura se realiza hasta el momento mediante la presentación de proyectos, título y antecedentes (Circular N° 5 de la DEA). Estas materias de la especialización actualmente están distribuidas de la siguiente manera: 2 horas en primer año, 5 horas en segundo y 5 horas en tercer año. En total son 12 hs. que en la nueva propuesta fueron distribuidas: 8 hs. en primer año, 2 hs. en segundo año y 2 hs. en tercer año. A partir del próximo año los CENS deberían reubicar a sus docentes de materias especializadas según este criterio. Se desconoce operativamente cómo se debería realizar esta reasignación de horas pues se supone que los estudiantes de segundo año del ciclo lectivo 2020 continuarán con el plan de estudios con el que ingresaron pero los docentes de las asignaturas especializadas deberían estar cumpliendo tareas de tutor con los estudiantes de primer año. Al margen de este inconveniente operativo, la ausencia de precisión en la propuesta acerca del rol de los “docentes tutores”, como así también la falta de formación que les permita a los profesores actuales contar con herramientas que le garanticen ejercer profesionalmente su nueva función, se constituye en otro elemento que dificulta la posibilidad cierta y responsable de implementar a partir del próximo año este nuevo diseño. Tampoco se aclara la modalidad que se utilizará para la cobertura de dichos cargos cuando se produzcan vacantes. Como antecedente poco transparente en este sentido, es el caso del “Tutor” en la oferta a distancia o virtual, puesto de trabajo que no a sido discutido en ningún ámbito de cogestión, ni paritario y en el que el Estado debía de garantizar los recursos tecnológicos necesarios para desarrollar esta propuesta.

Otra duda que genera la nueva propuesta es, que si bien enuncia que los docentes serán asignados anualmente no especifica en qué forma serán nombrados, ya que hasta el momento muchos de los docentes fueron reasignados de los ex BAO a los CENS y tampoco establece su situación de revista.

“Mismos docentes con igual carga horaria” no le otorga viabilidad política a la implementación de un nuevo diseño curricular. Con esta misma lógica la actual gestión implementó desde hace dos años el nuevo diseño curricular para la escuela primaria de adultos. Resultaría valioso contar con un estudio pormenorizado acerca de cómo se viene

implementando la propuesta. Conocer la mirada de los Inspectores, Directores y maestros. En conversaciones informales con maestros acerca del modo en el que están implementando el nuevo diseño, manifiestan que prosiguen con las prácticas tradicionales ya que fueron formados desde esa lógica y no recibieron la suficiente capacitación para trabajar desde esta nueva perspectiva. En este caso, sería interesante analizar en otro trabajo la distancia y/o correspondencia que existe entre las propuestas de capacitación docente mencionadas en los documentos de la Dirección de Educación de Adultos, lo que sucede en los espacios de capacitación y de qué manera de refleja en las dinámicas de funcionamiento institucional y prácticas áulicas.

Con respecto al presupuesto, el documento expresa que la viabilidad está dada pues se garantiza el “mismo presupuesto” En este punto observamos que:

1) La realidad demuestra que intentar aplicar este nuevo diseño curricular con el mismo presupuesto es insuficiente y por lo tanto inviable, Como analizábamos en el caso de los docentes, no sólo es necesario brindar instancias de formación previas a la implementación de la nueva estructura curricular, sino garantizar espacios de formación docente continua en servicio que le permitan a los equipos directivos y docentes realizar tareas de investigación, planificación y seguimiento de los Módulos.

Asimismo, una cantidad importante de los Bachillerados para Adultos (BAO) convertidos en CENS durante el 2018 no han cubierto los cargos de Preceptores, Bibliotecarios y los necesarios para su buen funcionamiento. Por igual situación atraviesan los “viejos” CENS: si bien en sus plantas funcionales existe el cargo de Bibliotecario, la DGCyE nunca reglamentó su cobertura ni destinó presupuesto para la creación de dichos cargos. Por otro lado, la mayoría de los CENS no cuentan con Bibliotecas específicas y aquellos que comparten edificio con escuelas primarias, ni siquiera tiene acceso a los diccionarios de la biblioteca de la escuela primaria.

Las plantas funcionales de los CENS no tienen cargos de Ayudantes de Laboratorio. Si bien muchos CENS no cuentan con Laboratorios de Informática ni de Ciencias Naturales, en el caso de los Centros que lograron equiparse o pudieron acordar con los equipos directivos de las escuelas con las que comparten edificio la utilización de los mis-

mos, son los mismos docentes encargados del dictado de la asignatura quienes deben el organizar el trabajo previo que se requiere para la utilización de los Laboratorios.

El mismo presupuesto para implementar el nuevo diseño también es insuficiente y por lo tanto hace inviable su implementación, ya que en el actual contexto socio-económico es necesario garantizar condiciones mínimas que favorezcan la permanencia de los estudiantes en los CENS y de esta manera puedan hacer efectivo su derecho a la educación; entre ellas, resulte urgente restituir el derecho al “boleto estudiantil” para las escuelas de la modalidad, como así también incluir a los CENS en el servicio de merienda. Dada la presencia mayoritaria de jóvenes menores de 24 años en la matrícula de los CENS, muchos de ellos sin empleo o con empleos precarios, provenientes de hogares que atraviesan múltiples situaciones de vulnerabilidad y desigualdad, no sólo es imperioso el boleto estudiantil y la merienda, sino incorporar nuevamente a los CENS dentro del programa de “Plan Mejora Institucional” y “Parlamento de Jóvenes y Adultos” y permitirles acceder a otros programas de los que siempre estuvieron excluidos como los Centro de Atención Juvenil (CAJ) y Radios escolares.

Destinar el mismo presupuesto el año próximo, es no reconocer las dificultades edilicias que tuvieron varios CENS durante los últimos años que impactos en su funcionamiento cotidiano; desperfectos en las instalaciones eléctricas, falta de calefacción, filtraciones y anegamiento de los edificios escolares los días de lluvia.

Por el contrario el presupuesto para sostener el sistema educativo en general ha sido subejecutado con una notable desinversión en el marco del sistema educativo.

Con relación a las “Trayectorias Flexibles” sólo se mencionan las posibles articulaciones con el Plan FinEs y Educación a Distancia como situaciones que terminan de configurar la viabilidad de la presente propuesta.

Reflexiones finales

Alicia de Alba (1995) sostiene que “En el campo del currículum se consideran dos tipos de dimensiones que lo conforman y lo determinan: las generales y las particulares... Las dimensiones generales se

refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, que le son inherentes. Las particulares se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum, y no así a otros” De la lectura de los materiales remitidos a los CENS se desprende el poco desarrollo en los mismos de ambas dimensiones.

Desde una mirada analítica-conceptual, de Alba (1996), señala al interior de las dimensiones generales, una “dimensión social amplia”, una “dimensión institucional” y una “dimensión didáctico-áulica”

Si esta propuesta se implementa en los CENS a partir de marzo de 2020 en el contexto que acabamos de describir referido a la situación actual de los “docentes” de la modalidad y el “presupuesto”, probablemente en la dimensión institucional que es el espacio de la “institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta académica-política” (de Alba, 1995; p. 73), en este caso los CENS, se generen tensiones entre lo instituido y lo instituyente dependiendo de la voluntad y decisión individual de los equipos directivos y planteles docentes de favorecer que lo instituyente reemplace a lo instituido. Un análisis general de las prácticas que predominan en la “dimensión didáctico-áulica” de los CENS, es decir lo que sucede en el “espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros” (de Alba, 1995; p. 73), son aquellas que se aproximan a la visión de una educación normalista y homogeneizadora que es la que se consolidó desde el cierre de la DINEA y la transferencia de los CENS a la DGCyE y que entra en contradicción con una educación emancipadora y crítica plasmada en los acuerdos federales de 2010 y 2015. Desde hace varios años, predomina en nuestra modalidad la idea de una escuela lo más parecida a la secundaria común y estamos lejos de asumir la necesidad del reconocimiento de una identidad propia de los CENS asumiendo el desafío de construir una propuesta que contenga con aprendizajes a la nueva matrícula conformada por jóvenes en situación de múltiples pobreza, vulnerados en sus derechos y con nuevas subjetividades construidas en el marco de la globalización, nuevos dispositivos culturales y profunda desigualdad.

Un contexto de suma complejidad que nos desafía a internalizar el concepto de “sujeto pedagógico” como una construcción que ar-

ticula educando, educador, conocimiento y contexto como una síntesis caracterizada por tensiones y continuos movimientos.

Tampoco queda claro la conversión de asignaturas de los primeros años en algunas de las orientaciones a trabajo institucional, sin especificar en qué se fundamenta y consiste este cambio.

Si bien en los fundamentos de este “esquema” o “bosquejo” de diseño curricular distribuido a los CENS se hace referencia a lo establecido en la Ley de Educación Nacional en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, las políticas públicas impulsadas en los últimos años no han garantizado la obligatoriedad de la escuela secundaria

Estamos convencidos de que es necesario profundizar el debate sobre la educación secundaria de adultos y una actualización curricular que se sintetice en un nuevo diseño curricular. Rechazamos tanto la forma y el contenido de lo explicitado en esta consulta que inevitablemente es interpretado con fines electoralistas.

A un par de meses de un cambio de gestión, implementar un nuevo diseño curricular de la manera que pretende hacerlo la actual, es obligar a que cada CENS lo haga “como pueda”, en un contexto de improvisación, ya que para la mayoría de los equipos directivos y docentes, esta nueva mirada “modular” centrada en el “desarrollo de capacidades”, resulta extraña y requiere de formación y seguimiento continuo, en dimensiones específicas de las prácticas cotidianas tales como:

- La interpretación acerca de la evaluación y los criterios de acreditación.
- La organización institucional que prevea y permita tiempos y espacios para el trabajo interdisciplinar
- La condición predominante en el nivel secundario del “docente taxi”, lo que dificulta la construcción de acuerdos y su sostenimiento.
- El grado de autonomía de las instituciones educativas para implementar los Proyectos de Acción, como así también, la comprensión del significado de los mismos, pues implica profundas modificaciones en la cultura institucional.

- La posible confusión que genera el “trabajo modular centrado en el desarrollo de capacidades”, asociándolo con “desvalorización de los contenidos” de las disciplinas.
- Las dificultades operativas (propias de las dinámicas de funcionamiento institucional que predominan en los CENS) y de formación de los docentes para confeccionar Planificaciones modulares centradas en el desarrollo de capacidades que aborden los Contextos Problematizados propuestos.

Bibliografía

- BRUSILOVSKY, Silvia (2006). “Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción”. NOVEDUC. Bs. As.
- BRUSILOVSKY, Silvia y CABRERA María Eugenia (2012). “Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea”. CREFAL.
- de ALBA, Alicia (1995). “Curriculum: crisis, mito y perspectivas”. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- de ALBA, Alicia (2015). “Clase 4: La noción de curriculum de Alba” Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=MtH_b2_Gcqo
- GIROUX, Henry A., (1997). “Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”. Paidós. Barcelona.
- SIRVENT, María Teresa (1992) “Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?” Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1. Buenos Aires.
- SIRVENT María Teresa y Paula Topasso (2006) Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa. Documento de cátedra. UBA.
- SIRVENT, María Teresa (2019). “Demanda potencial y demanda efectiva en EPJA” Apuntes de cátedra.

Documentos oficiales

- Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1991)
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)
- Ley Provincial de Educación N° 11.612, Buenos Aires. (1994)
- Ley Provincial de Educación N° 13.688, Buenos Aires, (2007)
- Resolución N° 206. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1983.
- Documento Serie A, N° 21 “Acuerdo marco para la educación de jóvenes y adultos”, Consejo Federal de Cultura y Educación, septiembre de 1999.
- Resolución N° 6321. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires, 1995.
- Resolución N° 118, Consejo Federal de Cultura y Educación, 2010.
- Resolución N° 254. Consejo Federal de Cultura y Educación, 2015.

EJE TEMÁTICO 2

SUJETOS Y CONTEXTOS DE LA EDJA: ABORDAJES DE LA DIVERSIDAD.

1. ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE ESTUDIANTES JÓVENES Y ADULTOS. LAS CONFIGURACIONES FAMILIARES, LA INTERRUPCIÓN ESCOLAR Y SUS DECISIONES EDUCATIVAS.

Nadir Sánchez García

nadusg94@hotmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación-Facultad de Humanidades-Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Se exponen algunos resultados de una investigación en curso que estudia las trayectorias socioeducativas de estudiantes jóvenes y adultos que asisten a una escuela primaria en la ciudad de Resistencia, Chaco. Se adoptó un enfoque cualitativo que privilegió la realización de entrevistas en profundidad.

Se analizaron las trayectorias de dos estudiantes entendiéndolas como una construcción de recorridos vinculados con determinados contextos sociohistóricos, políticos, económicos y culturales de los cuales los sujetos son parte. Se advirtió en ambos casos una relación entre los sucesos familiares, las interrupciones escolares y la decisión de volver a la escuela.

Introducción

Se presentan algunos avances de una investigación en curso denominada “Aprendizaje a lo largo de la vida. Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos”. Iniciada en el año 2019 corresponde a una beca de investigación del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN). Tiene por objetivos:



-Identificar y caracterizar acontecimientos significativos en las trayectorias socioeducativas de los estudiantes de la escuela en estudio.

-Conocer los significados que construyen los estudiantes sobre la escuela

-Indagar la relación entre trayectorias socioeducativas de los estudiantes jóvenes y adultos y la decisión de retomar sus estudios actualmente.

En ella se analizan las trayectorias socioeducativas de estudiantes jóvenes y adultos que asisten a una escuela de educación primaria, localizada en la periferia de la ciudad de Resistencia, Chaco. En esta se sigue una metodología de tipo cualitativo y se privilegia la entrevista en profundidad como instrumento de obtención de datos para aportar una visión de la educación de jóvenes y adultos desde las voces de los propios estudiantes.

Se enmarca en el proyecto “Jóvenes y adultos en procesos formativos. La práctica docente, sus dimensiones normativas y experiencias subjetivas en diferentes contextos institucionales” (PI 16H004 SGCYT-UNNE) con sede en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades (UNNE). El mismo estudia las prácticas docentes de Nivel Primario para jóvenes y adultos, considerando sus contextos y dimensiones normativas y las experiencias de los sujetos involucrados, tanto docentes como estudiantes.

Al momento se realizaron 4 entrevistas a estudiantes (2 hombres y 2 mujeres) que asisten a la escuela primaria. Para esta oportunidad se seleccionaron dos casos, el de un hombre (D) y el de una mujer (M) para profundizar en sus relatos respecto de la vinculación entre relaciones familiares, las interrupciones escolares y su regreso a la escuela.

Pensar en trayectorias socioeducativas

Para Nicastro y Greco (2009) la trayectoria es un recorrido, un camino en construcción permanente que no sigue un protocolo y que no puede anticiparse en su totalidad; en este sentido prefieren pensarlo como un itinerario en situación donde la interrupción, el atajo y el des-

vío forman parte de él. En el mismo sentido Sinisi, Montesinos y Schoo (2010) retomando a Santillán (2007) recuperan “... una concepción de trayectoria alejada de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas, y sólo ligada al ámbito de las decisiones individuales. Así, consideramos a la trayectoria como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto los aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto” (p.13).

Esta mirada da claves para “... advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, y que -en tal caso- se trata de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados” (Santillán, 2007).

Algunos sujetos con trayectorias educativas interrumpidas tempranamente buscan una nueva oportunidad para retomarlas. Sin embargo, participan en otros espacios sociales que les permiten construir diversos aprendizajes y conocimientos que articulan e integran su vida. Para comprender las decisiones educativas que toman estos sujetos, Cragnolino (2006) sostiene que hay que mirar sus trayectorias sociales, las cuales considera que son “...no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social” (p.120).

La autora advierte la relación entre las decisiones, contextos y trayectorias. Es en la reconstrucción de las historias planteadas en donde expresa que “... frente a orígenes similares, y a pesar de la homogeneidad estructural, existen variaciones internas dentro de un grupo social. Hay recorridos diferentes frente a herencias similares y también utilidades distintas de las oportunidades objetivamente disponibles” (p.120).

Se focaliza, entonces, en las trayectorias socioeducativas de jóvenes y adultos para comprenderlas no como una consecución de hechos sino como una construcción de diversos recorridos vinculados con determinados contextos sociohistóricos, políticos, económicos y culturales del cual son parte.

Las voces de los estudiantes

“Yo me pongo re contenta por todos los que deciden hacer esto”

Una de las estudiantes entrevistadas (en adelante M) tiene 27 años de edad, es la hermana mayor de 3 mujeres y 1 varón y convive con su pareja e hija. Actualmente tiene como oficio la peluquería. En la entrevista aludió a sus vivencias donde fue protagonista de cambios como la separación de sus padres, las mudanzas y traslados y las nuevas responsabilidades; también a la relación con su madre y con su padre.

Durante su niñez su familia estaba conformada por sus padres y sus hermanos y su situación económica era bastante holgada. Sus abuelos y tíos tuvieron una presencia importante. Antes de ingresar a la escuela primaria para jóvenes y adultos (en adelante EPA) interrumpió sus estudios a la edad temprana de 12 años.

La separación de sus padres, cuando tenía siete años, afectó el modo de vida de ella y el de sus hermanos, y le generó la obligación de asumir nuevas responsabilidades hogareñas que producían no solo malestar en ella, sino que también perturbaban la relación con su madre que se volvía cada vez más distante.

En la entrevista manifestó que la separación de sus padres fue un hito en su vida que implicó la primera mudanza, el cambio de escuela y la desmotivación para asistir a clases.

“Claro, mis papas estaban bien al principio; pero cuando se separaron, ahí se pudrió todo... []... en cuarto grado por ahí ya no me gustaba ir a la escuela, tenía banda de problemas para hacer la tarea...” (Fragmento de entrevista a M).

Desde muy chica expresó el desagrado de ir a la escuela, pero la familia insistía en la importancia de asistir a la misma.

“Y mi familia, mis tías, mis primas también siempre me decían porque no terminas, termina la escuela tenés que estudiar algo sos joven...así podes conseguir un buen trabajo...y yo hacía oídos sordos”. (Fragmento de entrevista a M)

A la edad de 12 años decide irse a vivir con su padre debido a las constantes diferencias con su madre. Su padre acepta, pero le exige tomar una decisión: estudiar o trabajar; se propuso estudiar, pero nuevamente interrumpe los estudios porque estaba desmotivada y encontraba dificultades en la concreción de actividades escolares.

“Y no... deje muy pronto, pero como te digo me re costaba... deje en sexto grado... me faltaba un año y terminaba pero deje de ir...”
(Fragmento de entrevista a M)

Así construyó la idea de trabajar para generar recursos económicos ya que “quería tener sus cosas”. En este sentido, tiene el oficio de peluquera, un trabajo transmitido por su familia que luego perfeccionó a través de distintos cursos y que se convirtió en su fuente de ingresos.

A los 16 años se muda a Buenos Aires con su pareja que era oficial penitenciario con quien permaneció 4 años. Al volver, a la edad de 20, conforma otra pareja y tiene una hija.

En esta etapa es donde inicia la idea de volver a la escuela. El apoyo de su familia fue fundamental porque las responsabilidades que tenía en ese momento eran diferentes; pero de la misma forma, había adquirido ciertos prejuicios en relación con su retorno escolar “... nunca empezaba... como que me veía grande para estar en la primaria []... yo me pongo re contenta por todos los que deciden hacer esto porque a esta edad no es fácil todo ... es más difícil ...tenés otras cosas más que hacer...cuando sos chico tenés que venir a la escuela nomás... en cambio cuando ya sos grande no...tenés que cocinar, lavar, trabajar y encima venir a la escuela ...y si tenés eso mutiplicalo... pero bueno hacemos el esfuerzo por continuar...(Fragmento de entrevista a M)

A pesar de atravesar por diversas situaciones de vida que representaron dificultades que marcaron su trayectoria escolar, logró regresar a la escuela y resignificar su sentido. El esfuerzo de volver a estudiar implicó re-pensar muchos aspectos de su vida en donde aparecen nuevas metas como aprender, superarse, encontrarse a sí misma y reencontrarse con otros “...además acá compartimos con los compañeros porque re hablamos entre nosotros, las chicas que somos mamás y todo lo que nos pesa []...para los que no pudieron como yo...están así estos lugares en donde podés terminar...y te dan esa oportunidad de pensarte con tu título...porque también te desconectás de todo eso...es un tiempo solo para uno... (Fragmento de entrevista a M).

La escuela se constituyó entonces un espacio de comunicación, de relaciones y de afecto y diluyó las preocupaciones iniciales que impedían su regreso.

“Pero bueno... hoy estoy acá de nuevo”.

El estudiante D, tiene 37 años, es el cuarto de sus hermanos y hermanas. Hoy es padre de una familia conformada por 2 adolescentes de 16 y 13, una niña de 6 años y su esposa. Actualmente se desempeña como mecánico. En la entrevista se explayó sobre aspectos referidos a su familia de origen, necesidades económicas, la ausencia de su padre y el apoyo familiar.

En la niñez su familia estaba conformada por su madre y padre, dos hermanas y tres hermanos. Vivían en la ciudad de Clorinda, provincia de Formosa. Cuando tenía dos años sus padres deciden mudarse de ciudad debido a las difíciles circunstancias económicas que atravesaban; pero al tiempo sus padres se separan y su madre se convirtió en el único sostén de la familia trabajando de empleada doméstica. Con su padre, ya no tuvieron más contacto, “y...mi viejo se piró al tiempo que vinimos acá y no sé nada...capaz que ya ni está” (Fragmento de entrevista a D).

En las difíciles circunstancias que estaban atravesando, el apoyo de su tía en la crianza y acompañamiento fue esencial.

“Mi tía nos re ayudo a nosotros, pero también tenía familia viste, no podía estar siempre en todas...se complicaba a veces” (Fragmento de entrevista a D).

En su relato expresa que las carencias económicas que sufrió influenciaron su estilo de vida y sus prioridades entre las que no estaba la asistencia a la escuela. Sin embargo, su madre que no terminó sus estudios básicos también por circunstancias económicas le expresaba el deber de concurrir a la escuela.

“Nosotros cuando nos pasó todo eso no pensábamos en la escuela, mi vieja nos decía siempre que teníamos que ir a la escuela, pero bueno algunos le hicimos caso y otros no...en la pobreza uno no piensa en esto...pensás en qué vamos a comer o si vas a tener pan... (Fragmento de entrevista a D).

Sus hermanos mayores varones no asistían a la escuela ya que trabajaban informalmente en la calle vendiendo chatarra. En cambio, sus hermanas continuaron los estudios con el apoyo de su tía. Las difíciles condiciones económicas en las que vivía no favorecieron la continuidad de sus estudios, a los 10 años los interrumpe y comienza a trabajar con sus hermanos.

“Si nosotros no teníamos nada andábamos con lo puesto, a lo primero, si... re íbamos [a la escuela] pero era vivir día a día, y un día dije no quiero ir más...” (Fragmento de entrevista a D).

Siendo adulto y al conformar su familia sintió la necesidad de volver a la escuela para colaborar con la escolarización de sus hijas; sentía vergüenza de no poder acompañarlas en las tareas escolares y tener que depositar la asistencia únicamente en su esposa. Expresó que eran sus hijas quienes le enseñaban a él.

“Y aprendí con mis hijas también... mi mujer siempre les ayuda en la tarea y todo eso... pero como que ellas también quieren que yo esté, me daba vergüenza que mi hija me esté diciendo papa así no es, y yo un tipo grande, y me ponía a pensar viste qué le puedo dar yo o qué respeto me van a tener si ni ayudarles o corregirles la tarea puedo...” (Fragmento de entrevista a D).

El factor económico trasciende e impacta en los diferentes momentos de su vida. La interrupción de los estudios además afectó su autoestima, su posición como padre de familia y su vida. No obstante, la escolarización de sus hijas fue un factor clave para elaborar la idea de volver a estudiar.

El regreso a la escuela se debió a una motivación personal de superación, la herramienta para sentirse mejor y lograr mejores condiciones de vida. Emprender este camino fue apoyado por su entorno familiar y laboral. Su jefe actual lo incentiva a permanecer en la escuela y le permite cambiar sus horarios para poder asistir a clases.

“Posta que te re deprimís...sentís como que todo sigue para adelante y vos estas ahí, mis hijas cada vez más grandes y a mí me tocaba ver nomás...mis hijas re contentas...ellas me ayudaban en todo siempre (Fragmento de entrevista a D).

El ingreso a la EPA le permitió ver una escuela diferente de la que conocía de niño. Se le presenta como un lugar agradable para compartir no solo conocimientos sino historias de vida similares y charlas, donde la solidaridad y la amistad son valoradas para enfrentar el aprendizaje.

“Acá, donde vengo yo, me gusta...somos pocos a veces porque tenemos banda de cosas que hacer y cada uno viene con la suya...pero nos re ayudamos somos grandes también...los profes le ponen toda la

onda... somos amigos, traemos el mate, yo no siento como que me obligan ni nada, compartimos charlamos y aprendo entre todo eso... además venís así y hablás de todo un poco... (Fragmento de entrevista a D).

En la entrevista comparó su trayectoria escolar con la de sus hijas. Se colocó como protagonista y reflexionó sobre las causas por las que las personas interrumpen sus estudios. Mencionó que en su vida atravesó por diferentes sucesos que lo marcaron y que realizó mucho esfuerzo para concurrir a clases; para él la escuela es un espacio de relaciones compartidas que no siempre ayudan a permanecer en ella.

“Y...en una palabra difícil...la sufrís...en realidad ningún pibe tiene que dejar la escuela...pero a veces te ponés a pensar y ver te digo porque lo vivo con mis hijas y en la escuela los mismos chicos te hacen a un lado por una banda de cosas, porque te ven con la misma ropa, porque no tenés esto porque no tenés lo otro...y eso también hace que dejen muchos...acá nos queremos como somos, todos distintos pero al fin y al cabo estamos en el mismos lugar; ¿Entendés? (Fragmento de entrevista a D).

Reflexiones Finales

Los relatos de M y D presentan historias semejantes y a la vez diferentes, pero ambas discurren por las configuraciones familiares, sus vínculos con las causas de interrupción del trayecto educativo y las del retorno a la escuela.

En cuanto al plano familiar se evidencian dos momentos claros: cuando vivían con sus padres y cuando conforman su propia familia. Respecto de la primera situación, los sucesos familiares dificultaron, en ambos casos, la consecución del trayecto escolar, ya que desencadenaron nuevas responsabilidades. Además, produjeron cambios que repercutieron en la motivación y la asistencia regular a clases. En cambio, cuando M y D forman su propia familia, asoma una necesidad, la motivación y el compromiso de asumir el desafío de retomar sus estudios para superarse personalmente y de este modo, acompañar a sus hijos.

Las condiciones de pobreza en el caso de D provocaron la adscripción laboral temprana, pero para M, fue una opción. No obstante las diferencias, para ambos el trabajo fue el medio para la subsistencia

y la escuela y los saberes escolares quedaron aislados como medio para conseguir otras oportunidades.

En la adultez, las condiciones estructurales y materiales de vida, la situación socioeconómica, las nuevas relaciones familiares y la oportunidad de pertenecer a una comunidad educativa posibilitan el desarrollo de nuevas actitudes, motivaciones y expectativas que se expresan en la decisión de permanecer en la escuela.

Para comprender las decisiones educativas que toman estos sujetos Cragnolino (2006) sostiene que hay que mirar sus trayectorias sociales las cuales considera que son "...no sólo las educativas, sino las relativas a la organización familiar, las laborales, migratorias y de participación social" (p.120).

Para M y D la escuela adopta un sentido más amplio que ser únicamente un sitio de aprendizaje escolar. Actúa como un espacio en donde se les permite reconocerse, aceptarse, alcanzar metas que alimentan su autoestima y también un lugar donde dan y reciben afecto porque se reconocen y son reconocidos. Lo propio se potencia, superan preocupaciones y surgen nuevas ideas para dar sentido a escribir nuevas historias.

Referencias Bibliográficas

- Cragnolino, E. (2006) Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. Revista Interamericana de Educación de Adultos.28 (1) ,101-121. de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365006>
- Llosa, S. (2005). Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente. Cuadernos de Cátedra. OPFyL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Montesinos, M.P, Sinisi, L, Schoo, S. (2010).Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario: Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

Nicastro, S. y Greco M.B (2009).Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires, Argentina. Editorial HomoSapiens

Santillán, L. (2007). La educación y la escolarización infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela. Revista Mexicana de Investigación Educativa No 34. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

2. LOS JÓVENES Y LAS JUVENTUDES COMO EJES DE PROBLEMATIZACIÓN. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Gustavo Racovschik

debede_18@yahoo.com.ar

CENS 454 de Morón

Resumen

Desde hace ya varios años, los jóvenes han irrumpido en las escuelas que otrora fueran destinadas a personas adultas provenientes de la clase trabajadora. En el CENS 454 de la localidad de Morón, prácticamente el 80% de la matrícula promedia los 20 años. Jóvenes provenientes de los sectores populares, muchos de ellos con trayectorias escolares previas discontinuas e irregulares; desocupados o en empleos temporarios, precarizados y de baja calidad; con problemas de consumo de sustancias psicoactivas; en el caso de las jóvenes, algunas veces con problemáticas de violencia de género, abusos o maternidades no deseadas.

Esta realidad nos condujo a repensar al sujeto estudiante de acuerdo a sus características, sus identidades, sus realidades y sus culturas. Fue así que desde la asignatura Psicología –que se cursa en el 1º año de estudios, común a todos los cursos se comenzó junto a los estudiantes un proceso de reflexión por el cual se llegó a considerar de importancia tener como eje a los jóvenes con el objetivo de “investigar juntos, docentes y estudiantes las culturas juveniles para repensar críticamente el aula y las instituciones educativas”.



I. Introducción. Lxs jóvenes irrumpen en la Educación de Adultos

La educación de adultos en la Argentina tiene sus inicios hacia finales del siglo XIX y a expandirse a lo largo del siglo XX, tanto por dentro como por fuera de la esfera estatal. Por casi durante un siglo, esta modalidad educativa estuvo destinada, fundamentalmente, a la educa-

ción de adultos/as trabajadores/as, que asistían luego de la jornada laboral.

Es fundamentalmente a partir de la década de 1990 donde muchos jóvenes que promediaban los 20 años, comienzan a irrumpir en las escuelas de adultos, en su mayoría con el objetivo de una búsqueda de certificación de estudios secundarios, que ya por aquel entonces, era uno de los principales requisitos para el ingreso a un empleo.

Para muchos jóvenes, el ingreso al mercado laboral sin haber concluido sus estudios secundarios paso a convertirse en un impedimento formal, por lo que la oferta para la educación de “jóvenes y adultos” comenzó a diversificarse, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado. Esta tendencia del mercado laboral, en cuanto al requisito de “estudios secundarios completos” se ha venido manteniendo hasta la actualidad.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006, la educación secundaria pasa a ser obligatoria y, en particular, la educación de jóvenes y adultos pasa a considerarse como Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y es considerada como una de las ocho modalidades del sistema educativo. En esta normativa, la EDJA es revalorizada con respecto a su antecesora Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, donde se la ubicaba dentro de los denominados “régimenes especiales”.

A partir del año 2013, por Disposiciones de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, comienza a permitirse el ingreso a las Escuelas de Jóvenes y Adultos (CENS y Bachilleratos) a estudiantes menores de 18 años (sólo a 1° año y que tengan entre 15 y 17 años) por vías de excepción. Estas medidas conllevaron a que muchísimos adolescentes y jóvenes comenzaran a ingresar con mayor asiduidad a estas escuelas, producto muchas veces de biografías educativas discontinuas y/o conflictivas en las “tradicionales” escuela secundarias.

Actualmente, en la Provincia de Buenos Aires, los CENS solamente pueden inscribir estudiantes con 18 años cumplidos. Es de destacar que la oferta educativa para jóvenes y adultos que quieren comenzar o concluir sus estudios secundarios en el ámbito público se ha diversificado, ofreciendo este distrito varias propuestas, además de los CENS presenciales y semipresenciales -, también está el Plan FinES.

II. Que características tienen lxs estudiantes jóvenes que asisten al CENS?

El CENS 454 de la localidad de Morón cuenta con tres turnos (mañana, tarde y noche).

En él se les ofrece a lxs estudiantes las orientaciones en Ciencias Sociales – Comunicación- y en Ciencias Naturales –Salud-. En otras presentaciones hemos expuesto la historia del CENS como así también su presente. Actualmente, podemos decir que la matrícula preponderantemente promedia los 20 años de edad. En el turno mañana y tarde, son una gran mayoría de jóvenes quienes asisten, siendo un público algo más diverso en cuanto a edades en el turno noche.

Brusilovsky y Cabrera (2012:17) señalan que, ante esta situación, es importante realizar diversas interpretaciones sobre el crecimiento de la matrícula juvenil en las escuelas para adultos, dado que, según las autoras, no es solamente que estos jóvenes “se reincorporan al sistema en busca de nuevas oportunidades, para completar su escolaridad”.

Tal como señala un documento oficial, esta actualidad de las escuelas de jóvenes y adultos podría indicar que:

“Si los adolescentes y jóvenes interrumpieron la continuidad de sus estudios en escuelas comunes no fue por una libre decisión personal o familiar sino que, en la inmensa mayoría de los casos, por razones vinculadas a sus condiciones materiales de vida y, en algunos, a la falta de capital cultural exigido por las escuelas para poder tener cierto grado de éxito en ellas, así como a normativas y prácticas escolares que pueden generar dificultades en los estudiantes”.

Cada año, la escuela realiza diversos relevamientos, desde distintos espacios curriculares con el objetivo de tener un mayor acercamiento a lxs estudiantes y conocer más en detalle sus características, sus problemáticas y sus representaciones. Una primera cuestión que se evidencia es que, la mayoría de estos jóvenes llegan al CENS luego de varias experiencias educativas previas, con historias de repitencias y deserciones por diferentes motivos y circunstancias.

Una de las causas que emerge de estos relevamientos por la que lxs adolescentes y jóvenes suelen repetir varias veces, que luego los lleva a abandonar o postergar sus estudios para luego decidir continuarlos en una escuela de adultos, es la poca flexibilidad que tienen las escuelas medias en cuanto a su régimen de asistencias, horarios de entrada y salida y sanciones, pero también el formato “demasiado estructurado” de las asignaturas y sus formas de evaluación y aprobación.

Las limitaciones y condicionantes que tienen hoy muchos/as jóvenes provenientes de las clases populares, los lleva a “circular” por diferentes escuelas (en ocasiones de barrios distintos, con características distintas, con orientaciones distintas) producto que estas instituciones no lograron retenerlos con aprendizaje. Los procesos que produjeron obstáculos en la escolarización dieron lugar al ingreso a la escuela de adultos de adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares complejas, ingreso que se lleva a cabo para poder terminar el nivel medio, en un momento histórico en el que ese certificado es condición necesaria para obtener un trabajo (Brusilovsky y Cabrera: 19) quizá en condiciones menor precarización que el que tienen en la actualidad.

“Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. Muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente”.
(Kaplún, 2004:5)

Muchxs de estos jóvenes padecen la grave problemática de la desocupación o de la precarización laboral. Quienes tienen un empleo, en su mayoría suelen ser informales, precarizados e inestables. Esto hace que, en algunas ocasiones, les estudiantes jóvenes “ordenen” su vida en torno al “estar o no empleado”. Esta situación laboral hará que el/la estudiante asista con mayor o menor regularidad o definitivamente deje de asistir.

Cabe resaltar que según varios estudios realizados en los últimos años (CEPA, 2017; Perfil, 2018; ODS/UCA, 2019) señalan que en nuestro país y también en la región, el desempleo es la problemática que más afecta a los jóvenes. Estas mismas y otras fuentes resaltan las dificultades que tienen muchísimos jóvenes –con y sin credenciales educativas- para acceder a un empleo formal, estable y de calidad. Se menciona en estos informes la alta tasa de informalidad y precarización laboral para este sector de la población. Esta situación se agrava en los jóvenes de sectores populares, con baja experiencia laboral y sin los estudios secundarios completos.

Por otra parte, se viene evidenciando cada vez más que muchos de los jóvenes que asisten al CENS son consumidores de sustancias psicoactivas (en especial la marihuana), y que, por tal motivo, son portadores de estigmatizaciones y estereotipos reproducidos desde los medios de comunicación. El solo hecho de ser consumidores, los convierte para algunos sectores de la sociedad en “drogadictos”, “enfermos”, “delinquentes”, entre otros calificativos.

Para las/os docentes que trabajamos en esta escuela se ha convertido en un verdadero desafío esta irrupción juvenil en las aulas, dado que estos jóvenes, mayormente, traen consigo todas sus vivencias, experiencias, hábitos y costumbres que, quizá, en muchos casos, fueron las causales de haber dejado o sido marginado en la escuela media.

Asimismo, resulta conflictivo para los/as docentes en muchas ocasiones, la selección de contenidos, las formas de abordaje de los mismos, la evaluación de los aprendizajes, etc. dado que, estos fueran pensados en otro contexto socio histórico, para otra “población destinataria”, con otras características, que no es precisamente la que se encuentra actualmente poblando las aulas de las escuelas de jóvenes y adultos, y por otro lado, muchas veces estos contenidos para muchos de estos jóvenes carecen de significatividad.

III. Los jóvenes y las juventudes como eje de problematización

Considerando los distintos factores anteriormente descriptos, es que nos surgieron algunos interrogantes, con el objetivo de saber

cómo lxs docentes y también lxs estudiantes representan y significan a lxs jóvenes. Estos interrogantes fueron:

¿Qué es la juventud? ¿Y qué es ser joven? ¿Es solo una cuestión de edad? ¿Debemos referirnos a la juventud en singular o más bien en plural, en término de juventudes? ¿Qué implica decir que la juventud es una construcción social e histórica? ¿Qué representaciones sociales hubo sobre les jóvenes en cada momento histórico? ¿Quién o quienes las construyen? ¿Cómo viven, sienten, piensan, actúan las y los jóvenes en contextos de profundas desigualdades sociales como el actual?

Dados estos interrogantes, coincidimos con Kaplún (2007) cuando señala que “investigar juntos, docentes y estudiantes de enseñanza media las culturas juveniles puede ser un camino para repensar críticamente el aula y las instituciones educativas. Los conflictos socio culturales que emergen, a veces con violencia, ayudan a entender el contexto y los mundos juveniles en juego. Construir pedagógicamente estos conflictos es un desafío complejo pero necesario y útil para reconstruir una educación con sentido para la vida de estudiantes y docentes”.

Por esto mismo, consideramos necesario desnaturalizar y problematizar los conceptos de joven y juventud, para tomarlos en su historicidad, debido a que son arbitrarios culturales y reglas socialmente construidas las que determinan en qué momento o por medio de qué rituales se “es joven” o se “es parte de la juventud”. Por otra parte, entendemos que ambos conceptos están atravesados por variables económicas, políticas, sociales y culturales.

Por otro lado, vincular a lxs estudiantes con las diferentes problemáticas que atraviesan les jóvenes hoy en día, como por ejemplo el mercado de trabajo (las formas en las que acceden al empleo la mayoría de los jóvenes de las clases populares), la educación (atravesada por numerosas dificultades y exclusiones), la salud (especialmente la sexual y reproductiva), los consumos culturales (las modas, las estéticas, los códigos, la música, las redes sociales, etc.) y los consumos problemáticos (las drogas, el alcohol, etc.) implica “comprender y examinar críticamente el trasfondo cultural y las formaciones sociales a partir de las cuales los estudiantes producen las categorías que emplean para dar significado al mundo”, pero también implica “comprender que tanto las voces como las experiencias de los estudiantes han estado sometidas

a factores culturales tales como la raza, la clase y el sexo, y han sido configuradas por ellos” (Giroux, H.; en McLaren, 1994).

Tal como señala Kantor (2008:26) un trabajo con jóvenes que esté sustentado en el reconocimiento de sus derechos procurará oportunidades y condiciones para la demanda, la propuesta, la autonomía y la responsabilidad. De tal manera, confrontará no solo con los relatos expiatorios que ponen y exponen a las y los jóvenes como “el enemigo” del orden social (en gran medida por la acción de los medios de comunicación), sino también con los propios jóvenes, dado que muchos de ellos han asumido, junto a la exclusión que estructura su vida cotidiana, la inevitabilidad de un recorrido marginal de horizontes empobrecidos y contenidos mortíferos.

IV. La propuesta pedagógica y la construcción de los módulos

La propuesta pedagógica se propuso trabajar interdisciplinariamente, poniendo en “diálogo” a diferentes asignaturas con el objetivo de salir de la propuesta curricular tradicional en el que el conocimiento se halla en compartimientos estancos y delimitados por materias. Asimismo, la elaboración de los módulos y la selección de los contenidos estuvieron centrados en problemáticas que atraviesan lxs jóvenes estudiantes, debido a que entendemos que todo proyecto curricular debe “estar dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...)” (McLaren, 1994).

Los objetivos que nos propusimos para la elaboración de los materiales de trabajo fueron los siguientes:

- a) Partir de las propias experiencias, vivencias, sentidos y representaciones que lxs estudiantes tienen de ellxs mismos en cuanto jóvenes.
- b) Lograr un intercambio y un vínculo intergeneracional a través de actividades que les permita comprender a la juventud como una construcción social e histórica.

- c) Establecer vínculos y relaciones de afectividad, horizontalidad y fraternidad entre lxs estudiantes y entre lxs estudiantes y lxs docentes
- d) Problematizar y desnaturalizar estereotipos y estigmatizaciones que “pesan” sobre lxs jóvenes.
- e) Proponer un trabajo áulico que parta del abordaje, lectura, problematización y reflexión de los contenidos propuestos en los Módulos, con el objetivo de que las/os estudiantes participen, intervengan e interroguen sobre los distintos temas que este incluye.

V. Reflexiones finales

Lxs jóvenes que en su mayoría asisten al CENS no solo están atravesadxs por las problemáticas que anteriormente fueron descriptas, otras como la baja autoestima producto de las múltiples exclusiones que muchos de estos jóvenes han sufrido (en lo educativo, en lo laboral, en la salud, en el acceso a bienes culturales, etc.); las estigmatizaciones que “caen” sobre ellxs (por cómo se visten, por la música que escuchan, por los lugares que frecuentan, por sus consumos, por sus “faltas de respeto”, etc.; la escasa motivación que les producen programas y contenidos escolares; las historias de recorridos escolares marcados por la irregularidad y discontinuidad casi en paralelo a las experiencias laborales, entre otras, nos hacen reflexionar de lo cada vez más complejo que resulta la practica pedagógica en una escuela de jóvenes y adultos.

Ante esta realidad, creemos necesario el desafío de generar nuevos dispositivos y prácticas político pedagógicas que favorezcan no solo la inclusión con aprendizaje significativo de estos jóvenes, sino también, crear nuevos vínculos y lazos de afectividad y horizontalidad entre estudiantes, y entre estos y lxs docentes, y fundamentalmente, que ellxs sean partícipes en la construcción del conocimiento.

Consideramos de suma importancia revalorizar el lugar de lxs jóvenes con el objetivo de crear “un espacio en el que puedan contar sus historias, escuchar la de los otros, y soñar nuestros sueños sin que la letra muerta de la ética burguesa gravite como una pesadilla sobre nuestras mentes aun capaces de imaginar, deseosas aún de tener esperanzas,

empeñadas todavía en la construcción de un espacio de diferencia, de un espacio de posibilidad (...) un compromiso, un empeño inflexible, un esfuerzo constantemente renovado por ejercer un influjo que suscite el extrañamiento en el mar de lo ordinario. Es un espacio por el que hay que pelear y el que hay que defender, un territorio de oposición en el que la esperanza será siempre enemiga de la desesperanza” (McLaren, 1994:41).

Para cerrar esta exposición quisiéramos hacerlo con un fragmento de un escrito de Mario Benedetti, quien en su 83° cumpleaños dijo sobre lxs jóvenes: “Si los responsables del mundo son todos venerablemente adultos, y el mundo está como está, ¿no será que debemos prestar más atención a los jóvenes? (...) Soy un poeta viejo y un viejo poeta, que en lugar de pensar -como muchos de los de mi generación- que los viejos somos sabios, me pregunto, cada día que pasa, si el mundo no estará así porque no les dejamos lugar a los jóvenes”.

VI. Bibliografía utilizada

- Alpízar, L. y Bernal M. (2003) “La construcción social de las juventudes” en Revista Última Década, núm. 19, pp.1-20, Chile
- Balardini, S. (1999) “De los jóvenes, la Juventud y las políticas de juventud”, paper de la Conferencia pronunciada en el Seminario “Políticas locales de juventud”, Chile.
- Brusilovsky S. y Cabrera M.E. (2012) “Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea”, CREFAL, México.
- Consejo Federal de Educación (2015) Resolución 254/15 Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudios jurisdiccionales.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) Resolución 6321/95 Plan de Estudios del Bachillerato para Adultos.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2002) Resolución 1121/02 Contenidos del Bachillerato de Adultos Provincia de Buenos Aires.

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2003) Orientaciones Metodológicas para la Programación y la Enseñanza. Ámbito de Formación General de la Educación General Básica para Adultos Documentos publicaciones de educación de adultos.
- Dulbecco, L. (2016) “Psicología y alfabetización de jóvenes y adultos. Diario de aula”, Editorial Biblos
- Kantor, D. (2008) “Variaciones para educar adolescentes y jóvenes”, Del Estante Editorial. Disponible en:
https://docs.google.com/file/d/1XBm_ipfHQ6fubg37G_OLsC8hTISRgqj5HDnK6TcRdeGdHB-6h1_20ktCNXO/edit
- Kaplún, G. (2007) “Culturas juveniles y educación: conflictos culturales y conflictos pedagógicos”, Tesis de Doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Programa de Doctorado en Estudios Culturales latinoamericanos
- Kaplún, G. (2004) “Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (la cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela).
- Memorias del VII Congreso de ALAIC, La Plata 2004.
- McLaren, P. (1994) “Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo”, REI Argentina / IEAS / Aique Grupo Editor

3. TRANSFORMACIONES POLÍTICO- SUBJETIVAS EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ALFABETIZADORES EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

Inés Areco

leeryparticipar@gmail.com

Juana Rodríguez Takeda

leeryparticipar@gmail.com

Patricia Wilson

leeryparticipar@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

Resumen

En esta comunicación presentamos una experiencia de formación de alfabetizadores desarrollada con personas privadas de la libertad en la Unidad Penal N° 28 de Magdalena. Esta propuesta fue realizada por el equipo docente del Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos de la Universidad Nacional de Luján, en el marco de las actividades de extensión “Leer y participar con Jóvenes y Adultos. Talleres de formación de Educadores Populares en lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos” (2018).

En primer lugar, contextualizamos la experiencia a través de una descripción sucinta de las actividades que venimos desarrollando en los contextos de encierro punitivo, explicitando el marco teórico de nuestras propuestas. En segundo término, haremos énfasis en la experiencia de formación de alfabetizadores que dio marco a la conformación de dos grupos de alfabetización coordinados y gestionados ante las autoridades del Servicio Penitenciario por las mismas personas privadas de la libertad.

El propósito de la acción fue la creación de un espacio destinado a educadores para la actualización y discusión teórica de la problemática de la lectura, como así también, para la elaboración de propuestas



didácticas y de materiales que favorezcan la apropiación de estrategias de lectura y escritura por parte de jóvenes y adultos.

En ese marco se realizó un Taller de formación de alfabetizadores destinado a personas privadas de la libertad que pudieran llevar a cabo procesos de iniciación en la lectura y escritura (alfabetización) destinados a sus compañeros.

A partir de esta actividad, los talleristas organizaron y coordinaron dos grupos de alfabetización y, mediante sus gestiones, lograron la inscripción de los participantes en el Sistema Educativo, dando lugar además a la generación autónoma de otras actividades vinculadas con la lectura y la escritura promovidas y desarrolladas por las mismas personas privadas de la libertad.

Las actividades de formación en lectura y escritura

A partir de nuestra formación y experiencia en el campo de la educación primaria de jóvenes y adultos, podemos dar cuenta de que son escasas las propuestas de lectura y escritura que puedan desprenderse de los modelos escolares propios de la enseñanza infantil. Es por ello que, desde el equipo docente del Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos, es nuestra preocupación e interés ofrecer instancias de formación teórico-práctica en las especificidades didácticas de la lectura y la escrita para el trabajo con jóvenes y adultos. Estas actividades están destinadas a docentes, educadores, miembros de organizaciones sociales interesados en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura con jóvenes y adultos. Es decir, personas cuyo interés es ejercer el rol de educadores en ámbitos destinados a sectores populares, más allá de que estos sean o no espacios escolares.

El marco teórico desde el cual nos posicionamos tiene como referente central el enfoque de la Educación Popular. Esto implica pensar, junto con Freire (2013), en actividades de lectura y escritura que propicien la democratización de la cultura y que conciban al hombre no como espectador de los procesos de aprendizaje, sino que lo ubiquen en un diálogo constante con el otro, que lo predispongan a constantes revisiones y análisis críticos de sus descubrimientos (Freire, 2013).

En cuanto a la lectura y la escritura, retomamos los aportes de las teorías sociohistóricas que la entienden como una práctica cultural

y social y, dentro de ellas, nos apoyamos en las perspectivas latinoamericanas a partir del concepto de letramento, entendido como el estado o condición que adquieren tanto grupos sociales como individuos como consecuencia de la apropiación de la lectura y la escritura y de sus prácticas sociales (Soares, 2003). Así como también reconocemos los aportes que desde las teorías vigotskianas sostienen que es la participación en actividades sociales y la interacción con otros lo que permite a los seres humanos internalizar procesos sociales, favoreciendo el desarrollo del conocimiento.

En referencia a lo específico de la Educación en Contextos de Privación de Libertad (ECPL), resulta oportuno señalar que la Universidad Nacional de Luján tiene en su zona de influencia diversas Unidades Penales pertenecientes tanto al Servicio Penitenciario Bonaerense como al Federal, y Centros de Régimen Cerrado o Semicerrado donde se encuentran privadas de la libertad jóvenes entre los 16 y 18 años de edad de las que surgen demandas por el desarrollo de actividades vinculadas con la lectura y la escritura. Es por ello que, además de realizar acciones en estos contextos (ECPL), entendemos la necesidad de ofrecer espacios para la formación de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación, que los habilite para su intervención crítica en este campo profesional.

En este sentido, desde el año 2015 incorporamos al programa de estudios del Seminario señalado más arriba contenidos vinculados con los contextos de encierro punitivo. Desde entonces nos encontramos desarrollando diversas actividades, también de extensión e investigación, con el fin de dar respuesta a esas demandas y construir conocimientos en diálogo con los saberes que los sujetos tienen sobre la lectura y la escritura. Consideramos importante destacar que ésto se constituye en un hecho inédito para nuestra Universidad, ya que si bien hubo en su momento una experiencia de trabajo en estos contextos, es la primera vez que se desarrollan actividades con este nivel de profundización y para la formación de los estudiantes de dicha carrera. Es por ello, que desde el Seminario promovemos instancias de formación, en una articulación dialéctica entre docencia, extensión e investigación, para los miembros del equipo docente y los estudiantes.

Por otra parte, las acciones que nos encontramos desarrollando nos permiten constatar que existe un gran número de personas que se

encuentran privadas de la libertad que no ven concretado su Derecho a la Educación. Consideramos que esto tiene lugar debido a las limitaciones impuestas por el sistema de cupos que implementa tanto el Sistema Penitenciario como el Educativo para el acceso a la escuela. Pero, además, la situación de analfabetismo que suele ser construida socialmente como “vergonzante”, en estos espacios específicos adquiere otra dimensión, alejando a las personas privadas de la libertad de la posibilidad de participar de propuestas educativas que los incorpore al Sistema Educativo. Ante ello, hemos recogido demandas por parte de personas que también se encuentran privadas de la libertad, quienes ven la necesidad de realizar actividades tendientes a revertir esta situación, estableciendo un puente entre sus compañeros y la escuela.

Por nuestra parte, entendemos a la Educación en Contextos de Privación de Libertad como una modalidad específica de nuestro Sistema Educativo, tal como lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06. Esa especificidad refiere no sólo al sujeto adulto sino además al contexto en el que se desarrolla la práctica educativa. Desde ese marco normativo, nuestras propuestas parten de considerar que quienes se encuentran privados de la libertad están amparados por las mismas normas que todas las demás personas y que, precisamente, el único derecho que tienen suspendido es el de su libertad ambulatoria. En cuanto al Derecho a la Educación desde la perspectiva de Derechos Humanos, tal como lo propone Scarfó (2006), lo entendemos como un “derecho llave”, en la medida en que “abre” al conocimiento de otros derechos.

No obstante ello, desde nuestra experiencia de trabajo en cárceles, encontramos persistencia de rasgos moralizantes que impregnan ciertas propuestas pedagógicas, dando lugar a entender que en estos contextos no hay espacios para propuestas alternativas a los modelos escolarizantes e infantilizadores. Entendemos que esto estaría reforzando la concepción sostenida por Lewkowicz en la que señala que “la cárcel es el lugar en que las condiciones de existencia más se aproximan a la amenaza siniestra de las determinaciones” (Lewkowicz, 2008: 140).

El desafío planteado entonces fue ofrecer una propuesta de formación para coordinar procesos de aprendizaje inicial en lectura y escritura (comúnmente llamados de alfabetización) para el trabajo con adultos que, atendiendo a las características de los sujetos destinatarios (personas privadas de la libertad con diversa formación académica) y al

contexto específico en el que se desarrolla la propuesta (que se presenta como hostil y en constante tensión), promueva el derecho a la lectura y la escritura de las personas privadas de la libertad.

La actividad que estamos presentando se logró en articulación con el Programa Provincial de Prevención de Violencia en Cárceles, de la Unidad Penal N° 28 de Magdalena, y junto con sus profesionales y autoridades del Servicio Penitenciario estrechamos vínculos con las personas privadas de la libertad, habilitando espacios para la promoción de derechos.

En este sentido, en el marco de las actividades de la acción de extensión “Leer y participar con Jóvenes y Adultos. Talleres de formación de Educadores Populares en lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos” diseñamos un Taller de formación de alfabetizadores que pudieran llevar a cabo procesos de iniciación en la lectura y escritura (alfabetización) destinados a sus compañeros privados de la libertad. Nos parece importante destacar que los participantes de este Taller no habían transitado anteriormente por experiencias de alfabetización de adultos y menos aún en estos contextos, por lo que la actividad les generó grandes expectativas.

En ese espacio, lejos de propuestas “tecnicistas” respecto de la alfabetización, retomamos los postulados de la pedagogía freiriana, que plantea que la lectura del texto es indisociable de la lectura del mundo.

Procuramos una experiencia que partiera de la base de la politización de las individualidades. Es por ello que tomamos para la propuesta el concepto de “desculpabilización”, entendido como el “proceso de reflexión sobre situaciones personales en relación a los condicionantes sociales y políticos” (Areco et al: 2018).

Otro aspecto central sostenido durante el Taller refiere a la dimensión grupal y su dinámica. Desde nuestra perspectiva, apelábamos a la idea de un sujeto colectivo y a la conformación del grupo como instancia de aprendizaje. Por ello, llevamos adelante algunas técnicas participativas con el fin de promover la integración grupal. Estas técnicas fueron valorizadas por el grupo y luego puestas en práctica como un eje central de sus actividades, ya que la dimensión grupal también era una de sus preocupaciones.

A partir de esta propuesta, los participantes conformaron dos grupos de alfabetización coordinados, organizados y gestionados ante las autoridades del Servicio Penitenciario por los mismos privados de la libertad. Resulta significativo que, culminadas sus actividades, articularon acciones con la Escuela Primaria, logrando la inscripción en el Sistema Educativo de los participantes de sus grupos de alfabetización. Esto resultó en una experiencia movilizadora, por lo que diseñaron además de manera autónoma otras actividades vinculadas con la lectura y la escritura. Así, se crearon grupos de apoyo escolar, con el fin de sostener la trayectoria educativa de los compañeros recientemente incorporados en el Sistema Educativo.

Por último, finalizada la actividad de extensión, consideramos necesario brindar un espacio de acompañamiento para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se estaban promoviendo. Por ello, diseñamos un taller para la organización y planificación de las actividades y en los que los participantes pudieran expresar y analizar de manera crítica sus dudas, ansiedades, dificultades ante el desarrollo de sus propuestas, profundizando los conocimientos que creyeran necesarios. Con el fin de establecer una coherencia político-metodológica para la construcción colectiva de conocimiento promovimos la sistematización de la experiencia. Esta se logró en parte en las reuniones quincenales mantenidas dentro de ese nuevo espacio, así como también en las instancias de evaluación propiciadas en cada encuentro de alfabetización y desde el registro sistemático de lo desarrollado y acontecido una vez finalizado cada uno de ellos.

En lo que sigue, quisiéramos compartir algunas apreciaciones surgidas de los participantes del taller, que dan cuenta de las vicisitudes por las que tuvieron que atravesar para la concreción de sus actividades, las transformaciones político-subjetivas que la experiencia pudo promover en ellos y algunas reflexiones finales sobre las propuestas.

La Educación Popular como potencia transformadora

El tránsito por el taller de formación de alfabetizadores promovió en los participantes el interés en llevar a la práctica aquellos conocimientos construidos en el espacio, pero existían dudas sobre la viabilidad de concretar las actividades, teniendo en cuenta el contexto adverso que vislumbraban para el desarrollo de la experiencia. No obs-

tante ello, se pensó en cómo concretar la propuesta de alfabetización, lo que implicaba gestionar ante las autoridades y personal del Servicio Penitenciario la “bajada” de los participantes y convocar a los posibles participantes.

En una primera instancia se realizó un relevamiento de los compañeros teniendo en cuenta su situación educativa. Este relevamiento surgió del acceso que parte de los talleristas tenían sobre información estadística como parte de sus actividades laborales dentro del penal. Además, en un verdadero trabajo de campo, fueron recorriendo parte los pabellones a los que pudieron tener acceso para realizar la convocatoria.

Estas actividades dieron lugar a la conformación de dos grupos de alfabetización constituido por un promedio de 8 participantes cada uno. Como hasta el momento la Unidad Penal no tenía espacios para la realización de actividades culturales de estas características, los talleres debieron realizarse en un aula de la Escuela de Adultos durante los meses de enero a marzo de 2019. Por otra parte, si bien en esos momentos la escuela estaba en receso escolar, contaba con actividades de la denominada “Escuela de verano”. Esto implicaba una movilidad en ese espacio de más de 40 personas sin presencia de personal del Servicio, lo que en estos contextos resulta muy significativo.

Esta situación generó resistencias por parte de la “autoridad” para concretar las actividades. Llevar adelante una propuesta cultural entre los mismos privados de la libertad, maestros que no eran maestros sino “presos”, generaba desconfianza que se traducía en trabas y dificultades para “bajar” a los participantes. Sin pronóstico sobre lo que iba a pasar, fue una lucha diaria contra la resistencia del penal, rompiendo con fuertes prejuicios.

Los primeros encuentros fueron destinados principalmente al conocimiento grupal, el encuadre y objetivos del taller, explicitando que la actividad no contaba con la entrega de certificación. Esto último no operó como condicionante para la participación, ya que el número de participantes se mantuvo estable durante el desarrollo de todos los encuentros. Esto es importante destacarlo, porque la normativa que regula la pena privativa de la libertad establece reducciones en los períodos de progresividad de la pena de acuerdo a los años de tránsito por el sistema educativo en sus diferentes niveles, pero no por hacerlo en instancias de

alfabetización y otras actividades culturales. Esto limita el derecho a la educación ya que lo sujeta a la lógica de premios y castigos impuestos desde el Servicio Penitenciario.

Si bien en estos primeros encuentros hubo preocupación sobre el “choque de carátulas” entre los participantes, esta sensación de incertidumbre y desconfianza fue revertida a través del desarrollo de diversas actividades de presentación y conocimiento grupal, dando lugar a la posibilidad de que en los primeros encuentros se problematice la situación educativa de cada uno de los participantes. Esto se logró a través de la promoción de una escucha respetuosa y la circulación de la palabra como característica distintiva de cada uno de los encuentros. Al respecto, uno de los talleristas señala:

“Al principio tenía gran incertidumbre de cómo iban a reaccionar y cómo iban a comportarse los internos. Clase a clase se formó un vínculo de confianza entre ellos y nosotros, los talleristas. Nos contaron todas las problemáticas por las cuales no pudieron alfabetizarse hasta la actualidad, mostrándose muy frustrados por no saber leer y escribir, eso hizo que de nuestro lado como talleristas pusieramos más ganas para que pudieran aprender” (Santiago, Tallerista).

Por otra parte, al finalizar cada encuentro se ofreció un espacio para la evaluación de las actividades. Esto permitió reafirmar la propuesta y ajustar algunos aspectos que se fueron señalando.

El balance de todos los encuentros fue muy positivo, ellos nos dieron una devolución muy buena en cada uno de los encuentros, expresando que lograron aprender a dar los primeros pasos en el mundo de la escritura y lectura, que era nuestro principal objetivo (Santiago, Tallerista).

El camino transitado no estuvo exento de dificultades. Desde el plano individual, asumir una responsabilidad y terminarla, fue uno de los aspectos de la experiencia que señalaron como desafiante. Hemos encontrado que las personas privadas de la libertad tienen una historia personal de interrupciones e inconclusiones en el afuera (escuela, vínculos afectivos), mientras que en el adentro los traslados, la espera de condena o libertad, el uso del tiempo, entre otros, promueven la pérdida

de autonomía y desde esta perspectiva haber podido empezar y terminar sus talleres de alfabetización fue valorado como relevante.

No obstante ello, la experiencia fue significativa en varios aspectos. Si como sostiene Goffman (1972), la cárcel se constituye en una institución caracterizada por promover procesos de “desculturación” y de “prisonalización”, el taller de alfabetización promovió procesos de reparación social y subjetiva. Por un lado, destacaron la importancia de la lectura de Freire para comprender el significado para los participantes del analfabetismo ante la sociedad, “una carga, más otra carga”. Por otra parte, el taller se constituyó en un espacio de cuidado hacia el otro, de responsabilidad, compromiso y respeto; una actividad en la que los “berretines” quedaban afuera. Enseñar y ver si querían aprender de “preso a preso” fue una postura que acompañó todo el desarrollo de la propuesta. Esto llevó a una cohesión grupal donde los aprendizajes se dieron en diálogo y en vínculo con el otro, posibilitando una visualización de sí mismos en el afuera con un proyecto colectivo desde una perspectiva de educación popular.

Reflexiones finales

Nos resulta importante destacar que esta experiencia nos resultó sumamente significativa, debido a que desarrollar una propuesta de formación de alfabetizadores en contextos de privación de libertad resultó un desafío no sólo desde el punto de vista epistemológico sino principalmente político, ya que las relaciones de poder que priman en estos contextos impregnan de manera conflictiva la vida de los participantes, y develarlas se constituye en una gran apuesta para la promoción de derechos.

Consideramos que la propuesta ofrecida posibilitó un quiebre con representaciones sociales fuertemente arraigadas en la sociedad que ubican al sujeto privado de la libertad en el lugar de la imposibilidad, y refuerza nuestra mirada hacia la importancia de continuar sosteniendo el enfoque de nuestras propuestas de formación en lectura y escritura desde la Educación Popular. Al tiempo que sostenemos que las actividades ofrecidas habilitaron instancias al interior de ambos talleres (el de alfabetización y el de formación de alfabetizadores) para la problematización de los sentidos otorgados a la educación y a la lectura y escritura por parte de los talleristas. Esto para nosotros representa una

condición ineludible para el desarrollo de cualquier práctica de enseñanza en lectura y la escritura. La mirada “desculpabilizadora” a través de una reflexión crítica sobre el vínculo entre las dificultades por las cuales las personas no han podido aprender a leer y escribir en su infancia y los procesos políticos y sociales macroestructurales (Areco et al 2018), resulta en un proceso necesario para que el educando y educador puedan construir nuevos conocimientos.

Para finalizar, la posibilidad de desarrollar esta actividad de extensión nos proporcionó nuevos elementos para pensar y repensar nuestras propias prácticas en diálogo con los conocimientos construidos grupalmente con los adultos privados de la libertad, alentándonos en el desarrollo a futuro de nuevas propuestas enriquecidas con los aportes de los talleristas.

Bibliografía

- ARECO, Inés et al (2018) – Leer desde diversas culturas. En CUC-CIUFO, Emiliano y otros (Com.). Abriendo caminos. EduNLU. Luján, 2018.
- FREIRE, Paulo (1975)–La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores. Buenos Aires. (1983) Acción cultural para la libertad. Tierra Nueva y Casa Unida de Publicaciones, México.
- GOFFMAN, Erving (1972) – Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2008) – Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós. Buenos Aires.
- SCARFÓ, Francisco. El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. En: IIDH: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Julio – Diciembre 2002. Costa Rica. Vol 36 pp 291 – 324.
- SOARES, Magda. (2003). “¿O que é letramento e alfabetização?” en Letramento. CEALE- Autêntica. Belo Horizonte.

4. TENDENCIA A LA INFANTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.

Marta Susana Álvarez

martabruzzaniti@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento

1. Resumen

El presente trabajo intentará indagar en lo que se denominó como “tendencia a la infantilización en la enseñanza primaria de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)”, una problemática que no ha sido investigada en profundidad aunque sí advertida por especialistas en el tema. Esta tendencia puede ser advertida al observar determinadas dimensiones, las cuales servirán de líneas guía para el desarrollo del trabajo.

Se tendrán en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: lugar físico donde se desarrolla; diferencias en el sujeto pedagógico a intervenir; modificación en la relación docente-alumno; reciente implementación del diseño curricular y necesidad de una didáctica y contenidos curriculares diferentes e igualmente específicos, y falta de formación docente específica. Se intentará analizar cada una de estas dimensiones desde la bibliografía pertinente y desde una aproximación al campo que se realizó en dos oportunidades en una escuela primaria de adultos en la ciudad de San Miguel. Para finalizar se esbozan algunas conclusiones arribadas luego del análisis tanto de la bibliografía como del trabajo de campo realizado.



2. Introducción

El presente trabajo intentará indagar en lo que se denominó como “tendencia a la infantilización en la enseñanza primaria de la EDJA”, una problemática que no ha sido investigada en profundidad aunque sí advertida por especialistas en el tema.

Lidia Rodríguez (1996) destaca como problemas de la EDJA (los cuales no son nuevos), la incapacidad de atraer y retener la matrícula potencial, la infantilización metodológica, la escasa formación docente específica, la rigidez y escasez de la normativa, la falta de articulación con el mundo del trabajo y escasez o ausencia de políticas globales como proyectos de desarrollo nacionales o regionales.

Por su parte, Paredes y Pochulu (2001) visualizan algunas problemáticas. Los autores sostienen que “a riesgo de hacer una selección incompleta podemos señalar algunos problemas que se han estructurado históricamente y que hoy constituyen temas de debate del campo: (entre otros) los prejuicios que persisten al pensar estas prácticas, el peso de la escolarización como infantilización de las prácticas pedagógicas.” (Paredes y Pochulu, 2001: 10)

Esta tendencia a la infantilización puede ser advertida al observar determinadas dimensiones, las cuales servirán de líneas guía para el desarrollo del trabajo.

Se tendrán en cuenta las siguientes dimensiones de análisis: lugar físico donde se desarrolla; diferencias en el sujeto pedagógico a intervenir; modificación en la relación docente-alumno; reciente implementación del diseño curricular y necesidad de una didáctica y contenidos curriculares diferentes e igualmente específicos, y falta de formación docente específica. Se intentará analizar cada una de estas dimensiones desde la bibliografía pertinente y desde una aproximación al campo que se realizó en dos oportunidades en una escuela primaria de adultos en la ciudad de San Miguel. Esta escuela, la EEPA N° XXX^[1], es una de las más antiguas e importantes de la zona en la enseñanza primaria común, que funciona en los turnos mañana, tarde y noche. En este último turno funciona la modalidad de jóvenes y adultos. Es una institución muy requerida por su ubicación (se encuentra en el centro de la ciudad) y por su buen renombre y antigüedad.

Se intentará dar cuenta, desde la bibliografía encontrada y la aproximación al campo, cada una de las dimensiones de análisis que se han propuesto, a fin de sostener la existencia de una “tendencia a la infantilización de la enseñanza en la modalidad”. Por último, se desarrollan algunas conclusiones, muchas de las cuales se presentan como interrogantes que quedan abiertos para ser investigados y observados en el campo de manera más minuciosa y exhaustiva.

Es importante destacar que el presente escrito se realizó como trabajo final para la aprobación del seminario de “Educación de Jóvenes y Adultos” de la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

3. Desarrollo. Análisis de las dimensiones.

En el siguiente apartado se intentará dar cuenta de cada una de las dimensiones de análisis que se han propuesto para explicar la tendencia a la infantilización de la enseñanza en el nivel primario en la EDJA. Se ha tratado de buscar en la bibliografía disponible algunas referencias que permitan rastrear estos elementos y ayuden a ahondar en la temática. Asimismo, se indagará en la normativa vigente de la modalidad. También se tomarán en cuenta las observaciones realizadas en dos oportunidades en la Escuela de Educación Primaria para Adultos EEPA N°XXX, así como la entrevista realizada a su directora y los dichos de los alumnos y algunas maestras de esa escuela. Las dimensiones a analizar son: lugar físico donde se desarrolla, diferencias en el sujeto pedagógico a intervenir, modificación en la relación docente-alumno, reciente implementación de un diseño curricular específico y necesidad de una didáctica y contenidos curriculares diferentes e igualmente específicos y falta de formación docente específica para la modalidad.

3.1 Lugar físico donde se desarrolla

En cuanto a esta dimensión se puede inferir muchas cosas desde el sentido común, ya que no existen muchas investigaciones que indaguen sobre esta temática. Al respecto Blazich, Gómez, Guarino y Pujalte (2010), quienes realizaron una investigación sobre escuelas de adultos en la ciudad de Resistencia, sostienen que el hecho de que las escuelas de adultos no posean un edificio específico para dicha modalidad es negativo y observan que “una problemática recurrente a las Escuelas de Jóvenes y Adultos (es) la ausencia de edificios escolares propios que satisfagan las necesidades de un alumnado con rasgos particulares” (Blazich, Gómez, Guarino y Pujalte, 2010: 3). Los autores además se cuestionan si el ámbito físico del aula opera como condicionante en el proceso pedagógico y en la sensación de pertenencia a la institución. También podría interferir en la identificación de los docentes con la modalidad.

Por su parte, se puede cuestionar si el hecho de que la modalidad se desarrolle en aulas acondicionadas para niños no tiende a acentuar la infantilización.

En las dos observaciones realizadas a la EEPA N° XXX de la ciudad de San Miguel se advirtió esta situación. En la primera oportunidad se observó una clase del primer ciclo de alfabetización con un grupo de estudiante heterogéneo, con edades que iban desde 15 a 50 años. Se pudo constatar que el ambiente, un aula de uno de los grados del primer ciclo de la primaria de niños, estaba repleta de carteles con escritos de los niños, carteles con los nombres, abecedario en los distintos tipos de letra y dibujos decorativos con motivos infantiles. Se podría pensar que el ambiente netamente infantil podría estimular la tendencia a la infantilización de la enseñanza.

Cuando conversamos con la directora de la escuela ella comentó acerca de la existencia de un material específico para alfabetizar a aquellos sujetos que no cuentan con ningún conocimiento previo de lecto-escritura. En este cuadernillo, “SER PARTE”,^[2] se recomienda que el lugar en donde se desarrollen las clases de alfabetización debe ser un “AMBIENTE ALFABETIZADOR” en el cual se encuentren “múltiples materiales escritos que sirvan como fuentes de información y que generen progresiva autonomía en el proceso lector y escritor” (Ser Parte, 2018, pág. 11). Dicho material propone que en el aula haya carteleras con actividades semanales o fechas importantes, listas de nombres y apellidos de los alumnos, calendarios, diarios del día, una biblioteca con textos variados. Es decir, el aula debe estar ambientada para estimular la alfabetización del joven o el adulto sin infantilizarlo con dibujos o motivos añejados, situación que no encontramos en el caso analizado.

La Directora de la escuela que se observó contó el trabajo que se realiza fuera de la sede, tienen alrededor de ocho centros llamados CEA (Centros de Educación de Adultos), en los cuales los maestros que enseñan son parte de la planta funcional de la escuela, estos CEAs funcionan en escuelas primarias de otros barrios, en centros de rehabilitación de adicciones, en iglesias cristianas, en salas de primeros auxilios, en locales dispuestos por organizaciones sociales, en centros de jubilados y en una escuela de educación especial. Sería muy interesante ver el ambiente en esos centros y cómo éste impacta o no en la tendencia a la infantilización de la enseñanza.

3.2 Diferencias en el sujeto pedagógico a intervenir.

Evidentemente el sujeto pedagógico de esta modalidad no es el mismo de la educación común, la cual tiene por alumnos a niños y adolescentes. Existe una gran diferencia ya que el destinatario, es decir, el adulto, no siempre es un adulto en términos jurídicos, mayor de 18 años. Rodríguez (1996) alega que el “adulto pedagógico” de esta modalidad es un mayor de 14 años. Una gran proporción de adolescentes expulsados de la escuela han sido parte y siguen siéndolo. Rodríguez sostiene que “el adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un marginado pedagógico, lo que sabemos, significa también que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica” (Rodríguez, 1996: 83). En este sentido, “el trabajo de recontextualización transforma al trabajador/a, el padre, madre, el/la militante, el vecino/a, el hombre y mujer hacedores de cultura, en un sujeto cuya identidad se define por diferencia respecto del niño, para quien fue construido el lugar que está ocupando.” (Rodríguez, 1996: 83)

Desde la perspectiva de Rodríguez se podría interpretar que ubicar a los sujetos como carentes, iletrados, con edad “no adecuada” a la norma, ponerlos en el lugar de niño/as que no recibió educación en la edad normada sostiene la tendencia a infantilizar como práctica implícita.

Se puede inferir entonces que el sujeto pedagógico de la EDJA está explicitado desde la escasez o insuficiencia. Rodríguez (1996) afirma que “la adultez pedagógica señala una carencia, el sujeto pedagógico está definido desde su carencia, desde lo que no tuvo en su infancia, desde lo que se le negó. Quizás pueda pensarse desde ahí la escasa capacidad de convocatoria de la modalidad, el sentimiento de vergüenza, inseguridad o desubicación que suele invadir a los hombres y mujeres que se acercan a una escuela o centro de alfabetización. Es decir, el adulto de la educación de adultos no se define por su edad, ni por el grado de desarrollo de sus capacidades, es simplemente un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. Se produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir “marginados educacionales”. (Rodríguez, 1996: 83).

Históricamente este sujeto pedagógico fue mutando según el grado de desarrollo del SEN y de la concepción de la EDJA. De la Fare (2010) afirma que, en los comienzos de la modalidad, en el artículo 11° de la Ley 1420, el sujeto al cual la educación de adultos debía intervenir era denominado como “ineducado”, se insiste con que su especificación está dada desde la carencia, desde la no posesión de lo requerido socialmente. Además, sostiene que “en los debates y acciones educativas, aproximadamente hasta 1916, la niñez figura como interpelada principal, posteriormente el adulto analfabeto aparece en la escena educativa como nuevo depositario de la acción civil y estatal” (De la Fare, 2020: 12)

El autor también resalta la importancia que estas escuelas tenían en la construcción del Estado Nacional. “Una población como la nuestra, compuesta de muchos elementos heterogéneos, de razas y familias humanas que nos llegan de todas partes del mundo, arrancando en su mayoría de centros rurales, plagados de ignorancia, conjunto en fin, de lenguas diversas que amagan, día tras día, la corruptela y el solecismo en nuestro hermoso idioma nacional; una población, decimos, en estas condiciones, exige más que ninguna otra la escuela de adultos” (De la Fare, 2020: 12). Una ilustración de esto son algunos de los informes de los inspectores de esos años, los cuales subrayaban que estas escuelas tenían como objetivo primordial corregir, disciplinar y moralizar a la población adulta que allí asistía.

Pineau (1994) por su parte sostiene que se produjo un cambio importante respecto del sujeto a atender. Hasta 1916 las Sociedades Populares de Educación se ocupaban de la infancia; a partir de ahí surge un cambio en el destinatario, los adultos analfabetos, sujetos sociales portadores de determinadas características como inmigrante, trabajador, mujer, etc.

Durante el peronismo hubo un giro importante en cuanto a la concepción de sujeto pedagógico, dado que durante este período se privilegia “una formación de sujetos sociales y políticos y no simplemente mano de obra calificada” (Paredes y Pochulu, 2001: 7). La educación de adultos no tuvo por objetivo la erradicación del analfabetismo, por lo tanto, el sujeto pedagógico de la modalidad ya no era el analfabeto sino el adulto trabajador y peronista. Un sujeto con identidad y protagonismo en la vida política del país.

La Resolución 118/10 del CFE define al sujeto de la EDJA desde la heterogeneidad de sus experiencias y vida, aunque también se reconocen ciertas características en común: la posesión de experiencias previas de educación formal, la tenencia de una diversidad de conocimientos y saberes extra escolares, el estar incluidos en el ámbito laboral (muchos de ellos) y ser padres o madres. También en las resoluciones se resalta el hecho de que los sujetos suelen formar parte de una trama social compleja que puede implicar marginación, pobreza, violencia familiar, adicciones inequidad de género y discriminación. También cabe destacar que la Resolución incluye a personas con discapacidades.

Este fue un aspecto observado en el trabajo de campo. En la observación realizada en el ciclo de alfabetización se advirtió que dicho grupo era muy heterogéneo en cuanto a las edades y además que había varias personas que manifestaban algún tipo de retraso madurativo. Esto lo constatamos al final de esa observación con los dichos de la Directora que comentó que en esa clase había un hombre con esquizofrenia y varios con retraso madurativo. *“El trabajo que realizamos es de inclusión, tenemos varias sedes fuera de la escuela en las cuales hacemos un trabajo de inclusión”*. (Directora de la escuela)

La Directora entrevistada amplió la información y detalló el trabajo que realizan fuera de la sede. Tienen alrededor de 8 escuelas fuera de sede, las CEA, donde los maestros son parte de la planta funcional. Uno de ellos funciona en una escuela de educación especial.

Por su parte, el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que comenzó a implementarse en el año 2018, pone de manifiesto que su concepción de sujeto se aleja de aquella que lo considera como “marginal educacional”, es decir, personas que por diferentes causas no pudieron acceder, permanecer o finalizar sus estudios primarios. Por el contrario, se admite que existen mecanismos de exclusión escolar que afectan a determinados sectores sociales, los más vulnerables. Por lo tanto, la marginación y el fracaso escolar son el resultado de procesos de desigualdad más amplios que llevan a poner el foco en los derechos humanos vulnerados sobre esa población, como es el trabajo, la vivienda, la salud, entre otros. En la charla que se tuvo con los alumnos tanto del ciclo de alfabetización como el de formación integral se constató este hecho, ya que muchos de los alumnos eran mujeres que nunca ha-

bían estado escolarizadas y otras que por diversas circunstancias no pudieron finalizar su de formación primaria.

3.3 Modificación en la relación docente-alumno.

Existe en la modalidad una significativa modificación de la relación docente-alumno, ya que, por una parte, en cuanto a las edades no hay una gran diferencia entre los alumnos y los docentes en promedio; y, por otra parte, el alumnado se encuentra, por lo general, en situaciones de vulnerabilidad. Kurlat y Chichiziola (2017) sostienen que para que el acto educativo se desarrolle y sea de transformación de los sujetos se necesita una relación docente-alumno que se construya desde “un vínculo de afecto que permita instalar la confianza, el vínculo “del abrazo” del docente de personas jóvenes y adultas como condición fundante que puede comenzar a sanar ciertas marcas de exclusión” (Kurlat y Chichiziola, 2017: 124). En este sentido, los autores consideran necesaria una didáctica que tenga en cuenta la historia y los saberes de los sujetos a los cuales se les fue negada la cultura letrada, así como las condiciones de desigualdad en las que se encuentran estas personas. Para esto es necesario “que se produzca el hecho pedagógico (...) que abraza y valora al sujeto y sus conocimientos, que genera un vínculo de confianza y permite que quien escribe se anime a hacerlo, como piense, como sepa y mucho” (Kurlat y Chichiziola, 2017: 124).

Pero también puede suceder que este afecto que el maestro debe entregar a sus alumnos se convierta en infantilización del trato y de la forma de enseñanza.

En la observación de la clase de alfabetización y luego en la charla con los alumnos y la docente se pudo ver que existía una relación muy cercana entre docente-alumnos. Algunos decían “*yo no me voy a ir arriba, no voy a dejar a la maestra, yo me quedo con ella*”, el “*ir arriba*” significaba pasar al ciclo de formación integral, y muchos de los alumnos sostenían que no querían irse, suponemos, por la estrecha relación que habían entablado con su maestra. También frases de la maestra como “*te vas a ir a dirección*” o “*No te zarpes porque te mando afuera*”, una lógica de control muy parecida a la que se entabla con los niños en las escuelas, podría manifestar esta relación infantilizada.

Durante la entrevista realizada a la directora en una segunda visita a la escuela, de manera sorpresiva entró un maestro de la planta

funcional que estaba próximo a abrir un CEA para saludar a su directora. Aprovechando esa visita se le pidió al docente que cuente su experiencia en la EPJA. Con respecto a la relación docente-alumno él dijo:

“...mi tarea es simple, contener, alfabetizar y ayudar a que se desenvuelvan solos, no tener que depender de nadie para hacer un trámite. Se les enseña el proceso de lectoescritura, las cuatro operaciones matemáticas para sacarlos de alfabetización para formación integral. Con esfuerzo y pocos recursos hay que contener a la gente que viene con problemas. Tenemos que atender, ayudar y contener, esta es la función del rol docente de adultos...”

En sus dichos se encuentra bien claro el aspecto emocional de la tarea docente, la cual no sólo consiste en enseñar a leer y escribir y conocer las cuatro operaciones básicas, sino que además se debe contener y entender en sus problemáticas específicas como sujetos, la gran mayoría, en situaciones de vulnerabilidad. Este docente también relataba que en su maletín siempre llevaba anteojos de varias graduaciones para poder darles a sus alumnos que manifestaran problemas visuales y así ayudarlos con la lectura.

Por su parte Kalman (2000) enfatiza en que para que un proceso de alfabetización sea exitoso es necesario que alumnos y docentes compartan una causa común y que no existan relaciones verticales en la relación docente-alumno. En el caso que la autora relata, una comunidad negra que tiene como fin aprender a leer y escribir para participar activamente en la política a través del voto, alfabetizarse no era un fin en sí mismo sino una necesidad para la participación social de su comunidad.

En el caso que estamos describiendo, ni en las observaciones ni en las entrevistas se pudo constatar que hubiese una causa común entre docentes y alumnos, aunque la mayoría de los alumnos afirmaban que quería aprender a leer y escribir para no depender de nadie en sus actividades cotidianas, como por ejemplo, llenar un formulario, ayudar a sus hijos en la escuela o emitir su voto libremente. Si bien no existía una motivación común entre docente y alumnos, sí de manera personal los

alumnos manifestaban la necesidad de aprender a leer y escribir para el desarrollo de sus actividades cotidianas.

3.4 Reciente implementación de un diseño curricular específico. Necesidad de una didáctica y contenidos curriculares diferentes e igualmente específicos.

Si bien las resoluciones del CFE mencionadas ya habían delimitado lineamientos curriculares, recién en el año 2018, en la Provincia de Buenos Aires, se concretó y comenzó a utilizar el nuevo Diseño Curricular específico para la modalidad de EPJA.

En las entrevistas realizadas, tanto la Directora como la maestra alfabetizadora hablaron acerca de este nuevo diseño curricular. En particular la maestra enfatizó en la importancia de éste ya que les da herramientas para trabajar en las clases. Este diseño contempla el trabajo por módulos que remiten a situaciones problemáticas en relación a temas significativos para los jóvenes y adultos y a su contexto local en diálogo con situaciones históricas y geográficas. Éste propone para el trabajo dos temáticas opcionales para ser desarrolladas en el ciclo de alfabetización: “*Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de salud y El desafío de contribuir a la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes*”. Ambos módulos contienen temas de los cuatro campos de contenidos especificados: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Si bien la maestra conocía el nuevo currículo, observamos cierta distancia en la práctica concreta de la clase ya que no trataba de ningún tema de los que contiene el diseño. Su clase fue acerca de un cuento llamado “El Hornero”, que habla sobre una leyenda de un indio llamado Jahé que se convierte en hornero. El tema era realmente aburrido y carecía de interés en los alumnos. La didáctica empleada para hacer que los alumnos escriban y conozcan las palabras (las cuales tampoco tenían relación con el cuento leído) no se condecía en nada con la propuesta curricular de problematizar temas de interés para los adultos y menos a un tema de su interés.

Para ilustrar esta dimensión de análisis y otras se describe una parte de la clase observada del ciclo de alfabetización.

Cuando nosotros llegamos la clase no había comenzado todavía. La maestra dijo que estaba esperando si llegaban los alumnos que faltaban. En el pizarrón estaba escrito “DIA MIERCOLES 30 DE MAYO DE 2018” en imprenta mayúscula y en cursiva. Luego el título “EL HORNERO”. Inmediatamente comenzó a explicar lo que iban a hacer en la clase y les leyó una leyenda llamada “El Hornero”. Mientras la maestra leía, algunos alumnos escuchan atentamente, otros bostezaban. Cuando finalizó la lectura comenzó a preguntar quién era el personaje principal del cuento, para lo cual no obtuvo respuesta. Entonces escribió en el pizarrón su nombre y preguntó nuevamente en qué lugar y tiempo transcurrió la historia. Como nadie le respondió ella lo escribió.

Luego preguntó qué es el personaje principal. Nadie respondió así que escribió PÁJARO/AVE y tomó la primera sílaba PA para escribir palabras que comiencen con P. Escribió en el pizarrón PA PE PI PO PU y comenzó a preguntar por palabras que empiezan con esas sílabas. Escribió en el pizarrón mientras los alumnos le iban diciendo algunas palabras.

PA PAPA/ PAPA/ PARO/PALA/ PATO

PE PERA/ PEPE/ PEPINO/ PELOTA/ PENAS

PI PISO/ PIPA/ PINO/ PIZZA/ PIROPO

Luego siguió escribiendo en el pizarrón mientras intentaba que los alumnos le dijeran palabras. Algunos le dijeron palabras equivocadas a lo que ella respondió “NO, esa no, que empiecen con PO”. PO POLENTA/ POLERA/ POROTO/ PONCHO/ POMELO

La maestra dio pistas para que los alumnos adivinaran de qué palabra se trataba. Por ejemplo en PONCHO ella dijo lo que usa Mario ISHI el intendente de José C Paz. En POMELO dijo “Lo que parece una naranja pero agria”

Luego PU PUMA/ PULPO/ PULSERA/ PUERTA/ PULGAS/ PUNTA

La única palabra que salió sola es PULPO, el resto ella dio pistas. Por ejemplo, “Lo que usamos en la muñeca las mujeres” PULSERA, “pregunta qué es esto abriendo la PUERTA”, “El bichito que pica a los perros”. PULGAS

Esta escena de la clase dista mucho de lo que el diseño curricular propone en cuanto a temática y didáctica. También se contradice bastante en lo que la maestra dice acerca de los temas y la forma en que se debe enseñar en adultos.

“En cuanto al material trabajamos con material que se corresponde al 1º, 2º y 3º grado de la escuela primaria, pero por supuesto lo adapto para personas adultas. Se tocan temas de actualidad, de política, deportes. También se tratan de temas de la situación de su día a día, de la violencia en la sociedad, entre otras cosas.” (Maestra de ciclo de alfabetización)

Se puede observar como sus dichos se contradicen con la clase que se observó, en la cual se advirtieron señales de esta tendencia a la infantilización de la enseñanza, tanto en la didáctica empleada para dar la clase como en los temas tratados, descontextualizados, poco significativos para los/as estudiantes adultos sin inserción en un texto narrativo.

Especialistas en el tema como Emilia Ferreiro (1994) afirman que “para intentar cambiar algo en la alfabetización de adultos, hay que comprender que la unidad primera y natural es el texto, dentro del cual hay que distinguir unidades. Algunas de esas unidades (...) son llamadas palabras. Extraer la palabra del texto para analizarla es perfectamente legítimo y necesario a condición de reinsertarla luego en el texto nuevamente, en su lugar natural (Ferreiro, 1994, s/p). Además, sostiene que se necesita una práctica constitutiva del proceso de alfabetización que sea funcional desde el inicio, que tengan contacto con libros, folletos, cartas, revista o cualquier material escrito que haya disponible.

Tanto en la observación como en la charla con la maestra el texto escrito no era un material constitutivo de la clase. En la observación la única que tuvo contacto con el texto fue la docente que leyó el cuento; y en la charla, al cuestionarle acerca del material que utilizaba

para sus clases, ella dijo que no les entregaba ningún texto ni libro ni fotocopia a los alumnos. Y si bien luego de la lectura se trabajó con la formación y escritura de palabras, éstas no tenían ninguna relación con el texto leído, tampoco propuso generar oraciones; es más, las palabras puestas en listas ni siquiera tenían relación con el título del cuento, “El Hornero”, sino que la maestra forzó la situación diciendo que el hornero es un pájaro para utilizar la letra “P” para la escritura de palabras con los fonemas “pa, pe, pi, etc...”.

Por otra parte, respecto a la didáctica utilizada, en el cuadernillo de alfabetización “Ser Parte” antes mencionado, se proponen una serie de situaciones didácticas: leer a través del maestro, leer por sí mismo, escribir a través del maestro, escribir por sí mismo, escritura grupal, escritura en pareja, escritura individual, narrar o exponer oralmente ante sus pares y actividades permanentes. En la observación de la clase de alfabetización, si bien no se utilizaba este material didáctico porque había personas que estaban medianamente alfabetizados y era un grupo más grande de lo estipulado, se advirtieron sólo dos de estas situaciones didácticas: la escritura a través del maestro, que es la copia del pizarrón; y la lectura a través del maestro, que es escuchar el relato del cuento.

En la observación de otra clase, del ciclo de formación integral, se pudo constatar como la docente utilizaba el material del nuevo diseño curricular ya que los temas que estaban escritos en el pizarrón y en las carpetas de los alumnos eran sobre literatura, la sociedad moderna y los cambios en el concepto de género.

En una charla informal con la docente del ciclo de formación integral comentaba que la implementación del diseño curricular nuevo implicaba un esfuerzo mayor para los docentes ya que los temas a tratar no son simples ni utilizados con anterioridad. Por lo tanto, se puede señalar que, debido a lo “novedoso” del diseño, si bien todas aducen conocerlo, no todas las docentes lo usan, ya que su utilización depende de una decisión personal o institucional. Además los procesos de concreción de un diseño curricular suelen ser más largos y requieren no sólo que los docentes conozcan los documentos sino que puedan implementarlo aun habiendo acuerdo sobre el enfoque. La decisión muchas veces es institucional por lo que los directivos juegan un rol muy importante en esto.

Queda claro que no es posible generalizar ni sacar conclusiones, pero a priori sí se puede argumentar que la didáctica utilizada en las clases de alfabetización es un claro ejemplo en donde se observa esta tendencia a la infantilización en la enseñanza, evidentemente, las estrategias de la docente distaban mucho de las recomendaciones que los materiales didácticos del cuadernillo de alfabetización proponen.

3.5 Falta de formación docente específica para la modalidad.

Ya desde los comienzos de las escuelas de adultos existía una gran preocupación sobre la metodología implementada y se advertía la necesidad de una formación específica de los docentes para la modalidad. Esta falta de formación específica podría ser también un causante de la infantilización de la modalidad, puesto que los docentes son los mismos que educan a los niños y en muchos casos también utilizan los mismos materiales didácticos. Es decir, están formados para la enseñanza en el nivel primario para niños.

En el anexo I de la Resolución N° 118/10 reconoce que “los educadores de jóvenes y adultos tienen características muy diversas: maestros titulados, voluntarios, educadores populares, profesionales de otras carreras, entre otros. También se encuentran roles o funciones como asesor, animador, promotor, instructor, capacitador, formador, técnico docente o maestros de prácticas, tutores y otros.” (Anexo I de la Resolución 118/10, 2010, pág. 9). Y además, reconoce que se deben definir políticas específicas para ampliar la oferta de formación docente de la modalidad y la formulación de un marco normativo para regular el ingreso de los docentes. Lo cierto es que no se ha avanzado mucho en ese sentido.

En consonancia con lo antes dicho, el nuevo diseño curricular reconoce que la formación de educadores de adultos asumió diferentes formas: carreras de grado, especializaciones o postítulos, cursos para docentes y formación específica, las cuales provocaron una dispersión en los criterios para la formación docente en la modalidad.

La maestra que entrevistamos, que sí había realizado un post título en la modalidad de adultos, dijo que ella creía muy necesaria la especialización, ya que no poseerla era negativo y muy notorio en algunas de sus compañeras.

La directora, al respecto sostuvo que en su planta de maestros tenía sólo unos pocos sin post título de la modalidad, los cuales ahora, en el segundo cuatrimestre del año debían cursarlo, ya que nuevamente, luego de varios años, el Estado Provincial puso a disposición la especialización. Esto es debido a una nueva normativa que obligará a cesar de actividades a aquellos que no tengan el título requerido para la modalidad.

La directora además mencionó que en el año 2005 la provincia de Buenos Aires puso a disposición un postítulo de actualización académica para el régimen especial de adultos, el cual no tuvo continuidad en su dictado. Esto provocó que muchos de los docentes que efectivamente trabajaban en la modalidad no lograran contar con la experiencia, formación, ni conocimientos específicos para trabajar con adultos. Situación que también repercute en el uso de materiales y de una didáctica que reproduce la enseñanza típica del trabajo con niños, factores que podrían acentuar la tendencia a la infantilización de la modalidad.

4. Reflexiones finales.

Al indagar en esta problemática se pudo advertir que no es un tema muy estudiado y no existe mucha bibliografía referida a ésta, aunque algunas investigaciones dan indicios acerca de esta característica sin profundizar demasiado.

Por otra parte, tomando en cuenta las dimensiones de análisis utilizadas, que requieren ser investigadas en profundidad, se puede indicar que hay temas que han sido investigados más exhaustivamente que otros.

Por lo pronto, desde una primera aproximación se puede reflexionar diciendo que “el lugar, espacio, la forma de organización del mismo”, en donde se desarrolla la modalidad y las relaciones que configura, tienen un fuerte impacto en la identidad de ésta y sostienen esta tendencia a la infantilización que venimos analizando. Es así, que consideramos que las aulas repletas de carteles infantiles, la disposición de los bancos, los útiles, los timbres del recreo, los vínculos dependientes que se generan, el modelo tradicional de enseñanza, entre otros aspectos, son parte de esta tendencia.

Quedaría pendiente una observación y comparación sobre qué pasa en una clase de alfabetización en lugares que no son escuelas, como en el centro de rehabilitación de adicciones, las sociedades de fomento, los centros de jubilados o salas de primeros auxilios. Sería muy interesante investigar si estos espacios, que no se condicen con el típico espacio infantil, impactan positivamente para el desarrollo de aprendizajes significativos, evitando así que se desarrolle esta tendencia a la infantilización en la enseñanza de adultos y jóvenes.

En la EDJA el sujeto de la relación pedagógica a intervenir es evidentemente diferente al de la educación común, por lo cual la relación docente-alumno se ve significativamente modificada. Al reflexionar desde el sentido común, la relación establecida en la tríada pedagógica no es igual al de los diferentes niveles del SEN. El hecho de ser un adulto estudiando (o que vuelve a la escuela), con todo lo que eso significa, provoca o debería provocar que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga unas características específicas.

Al analizar las observaciones realizadas se puede advertir que, si bien las normativas y el diseño curricular exponen algunas recomendaciones para esta relación docente-alumno específica, no siempre se observa que esta relación se establezca con las características propuestas tanto en las normativas como en investigaciones académicas. Por el contrario, los docentes tienden a infantilizar a sus alumnos y a su vez los alumnos establecen una relación con su maestra muy similar a la de la escolarización infantil. Por supuesto no sería correcto establecer generalizaciones pero es llamativo el peso del modelo escolar “infantil” en las relaciones.

Por otro lado, se observa que los docentes no reciben una formación especializada en la modalidad y sus especificaciones, lo cual, a nuestro entender, sostiene la infantilización. Aun en aquellos que adquieren tener la formación específica, se ha observado que recaen en formas y modelos infantiles de la enseñanza.

En la educación secundaria para adultos, por ejemplo, los bachilleratos populares, dan algunos indicios de intentos de transformación de ciertos aspectos, pero no logra romper con el formato escolar más duro que lo caracteriza. Volver a las enseñanzas de Freire y su método de alfabetización también nos permitiría quizás promover cambios significativos.

Existe una vacancia en la investigación de estos temas, por lo tanto, una exploración más a fondo de lo que sucede en los CEAs, que se desarrollan en espacios muy heterogéneos y diversificados, sería muy fructífero para, creemos, encontrar una usina de innovaciones pedagógicas para la EDJA.

Bibliografía

- Blazich, G.; Gómez Vallejos, L.; Guarino, G.; Pujalte Ibarra, P. (2010) La diversidad en las escuelas para jóvenes y adultos. Cuando la heterogeneidad marca un estilo. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un Congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.
- De la Fare, Mónica (2010). Principales ideas, discusiones y producciones en Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica.–1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Ferreiro, Emilia (1994): Apuntes sobre alfabetización, oralidad y escritura. En:Schmelkes, Silvia y Kalman, Judith: La educación de adultos: estado del arte.En: INEA. Encuentro de especialistas: Necesidades educativas básicas de los adultos. Noviembre de 1994. Pág. 81-86.
- Kalman, Judith (2000) *La importancia del contexto en la alfabetización*. Texto basado en la conferencia magistral presentada el 8 de septiembre 2000, en Morelia, Michoacán, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización.
- Kurlar y Chichiziola(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. Año 39. N°2, pág. 99-126.
- Paredes, S.M. y Pochulu, M.D. (2001) La institucionalización de la Educación de Adultos en la Argentina. Universidad Nacional de Villa María, Argentina. Ponencia.

Pineau, Pablo El Concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico comparativo en la Argentina” publicado en Revista de Educación n. 205 (septiembre-diciembre de 1994). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Rodríguez, Lidia (1996) La educación de adultos en argentina. Perspectivas históricas en Informe en “La educación de adultos en la Argentina Estado de situación en las jurisdicciones. Dirección Nacional de Cooperación Internacional. MEyC Argentino y OEL.

Rodríguez, Lidia (2009): Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. En: Revista EFORA. Universidad de Salamanca. Vol. 3, Marzo de 2009.

Normativas

Resolución Consejo Federal De Educación, N° 118/10. Anexo I y II

Resolución Consejo Federal De Educación, N° 254/ 15. Anexo I

Diseño Curricular para el nivel primario de educación de adultos. Dirección General de Cultural y Educación. Dirección de Educación de Adultos. Provincia de Buenos Aires.

Cuadernillo “Ser Parte...de una nueva oportunidad”. Programa Provincial de alfabetización y formación para el trabajo. Provincia de Buenos Aires

[1] Es un nombre ficticio debido a los criterios de confidencialidad y anonimato. Si bien tuvimos permiso para realizar observaciones y entrevistas, no de igual manera la institución brindó su consentimiento en dar su datos de identificación para publicaciones.

[2] Cuadernillo SER PARTE... de una nueva oportunidad. Es un material desarrollado por el Programa Provincial de alfabetización y formación para el trabajo de la Provincia de Buenos Aires. Está desarrollado para ser utilizado por alfabetizadores, maestros y coordinadores en los procesos de alfabetización y aprendizaje de jóvenes y adultos. El material fue enviado por mail por la Directora.

5. FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE MAESTROS DE JÓVENES Y ADULTOS. EN BÚSQUEDA DE LA ESPECIFICIDAD.

Gloria Edith Beinotti

gloriabeinotti@gmail.com

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón – Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar el lugar de los sujetos jóvenes y adultos en la formación docente inicial de profesores de Educación Primaria para la EPJA, como uno de los ejes que aporta a su especificidad.

Para ello se considera necesario analizar las prescripciones curriculares para este proceso formativo.

Se focaliza en tres documentos: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial; Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria y Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares– Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Finalmente, se presentan a modo de primeras reflexiones: el lugar y la mirada construida en torno a los sujetos jóvenes y adultos y su aporte a la formación específica de los futuros maestros de EPJA.

Introducción

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de doctorado La formación docente inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y sujetos.

Las prescripciones curriculares para la formación docente inicial (FDI) definen los conocimientos que se consideran relevantes enseñar en el proceso de formación docente y que, a su vez, se estiman



necesarios para el desempeño laboral de los futuros maestros. Estas prescripciones expresan “mapas de saber” (Davini, 1998, p. 13) para la FDI. Este “mapa” prescribe la organización de los conocimientos del futuro maestro de jóvenes y adultos. Para De Certeau un mapa posee el modelo: “Al lado de la cocina, está la recámara de las niñas” (2000, p. 131). “Lugar en el mapa” permite analizar las posiciones de los conocimientos relacionados con la EPJA en los diversos documentos.

La Ley de Educación Nacional, N° 26206 (LEN) reconoce ocho modalidades en la estructura del sistema educativo nacional (Art. 17). Una de esas modalidades es la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

A partir de este reconocimiento se plantea la posibilidad de una formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria con diferentes orientaciones (Resolución 24/07 – CFE. Punto 20.1), entre ellas la EPJA.

Los sujetos jóvenes y adultos tienen un lugar transversal y central tanto en la modalidad EPJA como en la formación de los maestros en esta orientación. Dos cuestiones hacen a esta transversalidad; por un lado, la EPJA es una de las modalidades definidas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (LCN) por las “propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos...” (Punto 110 – c). Por otro, reflexionar sobre los estudiantes jóvenes y adultos, significa pensar “por el otro integrante, junto con el docente que constituyen el mismo proceso educativo, lo que supone una especial manera de relacionarse con el conocimiento y a través de conocimiento” (Saleme, 2009, p. 158).

Las prescripciones curriculares nacionales: generalidades para la formación docente inicial.

Los LCN “constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional” (Punto 14). Presentan tres campos de conocimiento: Formación General, Formación Específica y el de la Práctica Docente.

El campo de la Formación Específica está “dirigida al estudio... de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma” (Punto 30.2.).

Hay un reconocimiento de la necesidad que los estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) construyan un saber acerca de los alumnos destinatarios. Se considera un saber necesario para los futuros maestros.

Asimismo, se reconocen a los jóvenes y adultos como uno de los sujetos del aprendizaje. Uno de los contenidos que conforman este campo es: “Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.” (Punto 47.3).

Sin embargo, más adelante en el mismo documento, al tratar las sugerencias sobre los sujetos del aprendizaje para el Profesorado de Educación Primaria ya no se nombra a los jóvenes y adultos: “En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Especial, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las infancias, adolescencias y diferencias sociales y culturales.” (Punto 51.1). Los sujetos jóvenes y adultos están ausentes en el análisis prescripto.

Así, en los LCN primero se reconoce a la modalidad EPJA y a los sujetos jóvenes y adultos como sujetos del aprendizaje, pero luego este reconocimiento se desdibuja y los jóvenes y adultos quedan invisibilizados.

En otro nivel de desarrollo de políticas curriculares para la formación docente inicial, que apunta a la especificidad de la formación docente para el nivel primario, en el año 2009 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) publica el documento Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria.

Estas recomendaciones, según lo expresado en el propio documento, tienen como propósito el acompañamiento de los procesos de construcción curricular en las provincias, específicamente a los equipos técnicos jurisdiccionales a cargo de la elaboración del diseño curricular.

En el Campo de la Formación Específica se dedica un punto completo a los Sujetos de la educación primaria. Si bien este punto se plantea como transversal a todo el proceso formativo inicial, se considera imprescindible que se trate la problemática de los sujetos en una unidad curricular (UC) puntual, conocimiento considerado estructural para los maestros.

El punto referido a la Caracterización de la problemática de los sujetos de la educación del nivel primario (p.p. 33–34) gira en torno a la figura de la infancia y al niño, la que aparece de manera recurrente.

Más adelante se abordan cuatro Ejes para pensar el área relativa a Sujetos de la educación primaria (p. p. 34 – 35): sujeto y desarrollo; sujeto y escuela; sujeto y aprendizaje escolar; y el sujeto de la educación como sujeto colectivo.

Si bien estos ejes no hacen alusión específica a la infancia, tampoco se refieren a la juventud y adultez. Son ejes amplios, que permitirían profundizar a los futuros en el conocimiento tanto de los sujetos niños como de los jóvenes y adultos. No son ejes para tratar exclusivamente a la infancia.

Respecto a las Finalidades y propósitos, tres de ellos presentan un nivel de generalidad respecto a los conocimientos, reflexiones y capacidades que desde esta UC se pretenden construir, sin especificar si los mismos estas referidos al abordaje del sujeto niño o de los sujetos jóvenes y adultos.

Solo uno hace referencia explícita a los niños:

“Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo” (p. 35).

Ninguno hace referencia explícita a los jóvenes y adultos.

Hemos analizado el lugar de los sujetos jóvenes y adultos en las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria. En las mismas se tiende a centrar la mirada

en los sujetos niños, como destinatarios privilegiados de la educación primaria. Un tema predominante es el desarrollo de los sujetos y su relación con el aprendizaje escolar y con la organización del trabajo en la escuela.

Pero a la vez estos ejes son amplios y permiten un primer acercamiento al conocimiento sobre los sujetos jóvenes y adultos, aunque sin nombrarlos. Por ejemplo, en cuanto a las continuidades o no entre el trabajo escolar y los conocimientos construidos en otros espacios no escolares.

La búsqueda de la especificidad: recomendaciones curriculares para la EPJA

En el mismo año, 2009, el INFD publicó un documento específico para la modalidad EPJA: Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares–Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Este documento, también cuenta con un apartado puntual sobre los sujetos. Considera la necesidad de caracterizar a los mismos como un requisito para el diseño de “propuestas flexibles y diversas” (p. 12). Reconoce la heterogeneidad de los sujetos, no los categoriza según una cuestión etaria sino por su pertenencia a contextos vulnerables. Esta manera de caracterizarlos, sin depender de rangos de edades, es tributaria de lo planteado por la CONFINTEA V.

Recalca el lugar de los conocimientos y de los sujetos como productores de conocimientos.

Esta caracterización da cuenta de una determinada mirada sobre los sujetos jóvenes y adultos. Mirada que se construye a partir de la relación con el sistema escolar, el mundo social y los contextos. En cuanto a la primera relación, se reconocen los procesos de exclusión de la escuela y de no completamiento del proceso escolar. Respecto a la social, se centra en las competencias y capacidades requeridas para los puestos de trabajos actuales. Explícitamente reconoce la heterogeneidad de sujetos constituida por cuestiones de edad, de género, familiares, laborales.

Sujetos excluidos, con experiencias negativas y conflictivas. No solo de cuestiones relacionadas con lo escolar, sino de exclusión y vulnerabilidad social. Específicamente en el nivel de la educación pri-

maria de adultos, estas son características de los sujetos que no pueden obviarse y que conforman el contexto de estas prácticas de enseñanza. Características que dan cuenta de lo que Rodríguez (1996) plantea como un “marginado pedagógico” (p. 83).

En estas Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares con orientación en EPJA, se puntualizan los propósitos específicos para la formación docente de un maestro de una escuela primaria para jóvenes y adultos. Estos propósitos anclan en dos aspectos. Por un lado, los sujetos jóvenes y adultos. Los propósitos se relacionan con el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos y de sus demandas educativas (demandas calificadas como “legítimas” (p. 18)). Y por otro, en la intervención educativa. En las cuales los maestros deben incorporar las problemáticas laborales, familiares, sociales y de salud de los jóvenes y adultos. Intervenciones caracterizadas por la amplitud, la flexibilidad y la adecuación. Apunta a la formación de un docente crítico y reflexivo.

En este documento se establece una relación de implicancia entre el conocimiento que tengan los docentes de las características de los sujetos del campo y las propuestas de enseñanza a construir por los mismos.

No prescriben una UC específica para abordar los sujetos de la educación jóvenes y adultos, sino que se plantean cinco ejes de contenidos para la formación de los futuros docentes de nivel primario para jóvenes y adultos: Contexto socio-histórico e institucional; Educación y trabajo; Sujetos de la EPJA; La enseñanza en la EPJA y Residencia (p. 19). Cada uno de los ejes antes mencionados se organizan en una introducción, propósitos y contenidos sugeridos.

En el eje 3: Sujetos de la EPJA, entre los propósitos se destacan la comprensión del sujeto como histórico y la relación de las “nuevas subjetividades” con el contexto político y económico (p. 21). No se piensa en un sujeto aislado de las condiciones objetivas de vida, de las condiciones estructurales.

El último de los propósitos explicitado sostiene: “Contar con estrategias que posibiliten la incorporación de los saberes adquiridos en las experiencias de vida de los alumnos como elementos indispensables

para tener en cuenta en el diagnóstico y la transmisión de contenidos”. (p. 21).

Este propósito nuevamente hace hincapié en los saberes de los sujetos y de su relación con su participación y experiencia de vida. Experiencias que no se acotan al espacio escolar. Y que se constituye en una característica específica de la modalidad.

Entre los contenidos sugeridos se explicitan: “Teorías relativas a la génesis del sujeto y al aprendizaje. El aprendizaje en el adulto. Saberes previos. Teorías iniciales. Identidad de los sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales. Pobreza, exclusión y ciudadanía. Relación entre educación y pobreza en los contextos internacionales, nacionales y locales. Culturas juveniles, la situación de los adolescentes. Sujetos en contexto de encierro. Los aprendizajes en contextos cotidianos. Sus potencialidades para la enseñanza en contextos formales”. (p. 21).

En estas recomendaciones se da cuenta de los conocimientos construidos por los sujetos jóvenes y adultos. Se reconoce que se aprende en la cotidianeidad más allá de la escuela. Aunque estos conocimientos se consideran como “saberes previos” a la escuela. Este es un punto importante a considerar: los jóvenes y adultos construyen conocimientos en diversos espacios de participación social (Ruiz Muñoz, 2009) y estos conocimientos entran en relación y/o tensión con los contenidos escolares⁴.

Este reconocimiento y ubicación en el lugar de lo “previo” constituye una línea divisoria, a veces contundente y otras veces difusa, entre conocimientos cotidianos y contenidos escolares. Y este es uno de los puntos relevantes y fundantes de la especificidad de la modalidad EPJA y por lo tanto de la orientación en la formación docente inicial.

Al reconocer trayectorias sociales y culturales se reconocen sus experiencias en otros espacios educativos (organizaciones sociales, espacios laborales formales o no, espacios religiosos) y con sus propios proyectos de vida, como por ejemplo sujetos que deciden reintegrarse a la escuela para terminar la escolaridad primaria y tal vez para seguir en la escuela secundaria, para acompañar a sus hijos en su escolaridad, entre otras; tal como se reconoce en la Resolución 118/10 (Anexo I – Punto 3.5) del Consejo Federal de Educación. Se sostiene una mirada

común de los sujetos en ambas líneas de política educativa a nivel nacional.

Reflexiones finales

Este artículo planteó el análisis de tres documentos curriculares para la formación docente inicial de profesores de Educación Primaria.

Los LCN y las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria plantean una formación general y abarcadora, sin hacer hincapié en la preparación para un posible trabajo como docente en la modalidad EPJA. Sin embargo, posibilitarían un primer acercamiento a las prácticas de enseñanza en la modalidad.

Las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares–Educación Permanente de Jóvenes y Adultos posibilitarían la construcción de una mirada de un sujeto joven y adulto histórico, complejo, heterogéneo, alumno, trabajador, integrante de diversas relaciones familiares. Una mirada de un “sujeto entero” como sostiene Ezpeleta (1992) quien recupera a Heller; y no solo de un sujeto alumno/escolar. Jóvenes y adultos que se apropian y construyen conocimientos a partir de su participación en diferentes espacios. Aunque estos conocimientos al ser considerados como saberes previos, plantean una distancia con los contenidos que debe transmitir la institución escolar.

Verónica Edwards (1995) sostiene que los contenidos escolares son los que en la institución escolar son “presentados como “verdaderos” conocimientos” (p. 146) y que, además, tiene como propósito transmitir. A partir de esta presentación como verdaderos y en contraposición a los mismos se establecen los “no válidos”.

Esta recomendación avanza sobre la especificidad de la modalidad EPJA: los sujetos, eje central de la modalidad.

Sin embargo, dos de estos documentos son solo recomendaciones (como su nombre lo indica), son orientativas a manera de sugerencias. Las decisiones sobre la incorporación de las mismas en los diseños jurisdiccionales corresponden o correspondieron a cada una de las provincias.

Se plantea la relación estrecha entre los conocimientos de los futuros maestros en torno a los jóvenes y adultos y la posibilidad de realizar propuestas de enseñanza e intervenciones educativas. Se construye en el proceso formativo docente una trama entre sujetos y enseñanza.

Los sujetos de la EPJA y los conocimientos constituyen un eje nodal y un punto crítico de la práctica docente en la modalidad EPJA y por lo tanto de la formación docente inicial y su especificidad.

Bibliografía

- Davini, M. C. (1998). El curriculum de formación del magisterio : Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires : Editorial Miño y Dávila.
- De Certeau, M. (2000). La invención de lo cotidiano : 1 Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. México : Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. La escuela cotidiana (p.p. 145 – 172). México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. Nueva Antropología, Vol XII, N° 42. México.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. Revista del IICE. Año V, N° 8, 80 – 85. http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/mirador/mirador_art1_p1.htm
- Ruiz Muñoz, M. M. (2009). Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes. (1ª Edición). México D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Saleme de Burnichon, M. (2009). Decires. (2ª Edición). Unquillo: Narvaja Editor.

Leyes y Documentos

Ley de Educación Nacional N° 26206

Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hamburgo. 1997.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). Serie Recomendaciones para la Elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). Serie Recomendaciones para la Elaboración de diseños curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. (1° Edición). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Resolución N° 24 / 07. Consejo Federal de Educación.

Resolución N° 118/10 – Anexo I y II. Consejo Federal de Educación.

6. TRABAJO DOCENTE Y BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS DESDE LAS NARRATIVAS DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS.

Amalia Homar

amaliahomar@gmail.com

Mariana Dalinge

pmdalinger@gmail.com

María del Carmen Ulrich

carmenulrich@hotmail.com

Mario Villanueva

marioavillanueva@gmail.com

Gisela Altamirano

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias
Sociales. Universidad Autónoma de Entre
Ríos.



Resumen

En esta comunicación presentamos aspectos centrales de nuestro proyecto de investigación “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”.

Los objetivos del estudio son indagar sobre el trabajo docente y las biografías educativas a partir de las narrativas de docentes y estudiantes de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en las provincias de Entre Ríos y Córdoba; así como también producir conocimiento acerca de las prácticas inclusivas que se generan en el trabajo docente, las instituciones educativas y el contexto socio histórico en el que se desarrolla nuestra investigación.

Nos proponemos desentramar las estrategias de inclusión social y educativa en el contexto de las políticas de Estado, los significados y connotaciones que se expresan tanto en documentos oficiales y normativos del campo educativo, como en los discursos de docentes y en relatos

de los jóvenes y adultos respecto de sus experiencias de inclusión en escuelas secundarias de jóvenes y adultos.

Introducción

En este trabajo presentamos el proyecto de investigación que estamos iniciando este año 2019, donde nos proponemos indagar, a través de las narrativas de estudiantes y docentes, el entramado histórico-político en que se configuran las biografías educativas y el trabajo docente en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, en Entre Ríos y Córdoba. Ubicamos los contextos específicos de indagación en las Instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de estas provincias. Nuestra inquietud es también comprender cómo las políticas educativas interpelan prácticas y discursos tanto de docentes como de estudiantes jóvenes y adultos.

Organizamos nuestra presentación alrededor de algunos nudos que hemos priorizado con el propósito de inscribir esta nueva investigación en el contexto de las políticas educativas vigentes y el estado de debate; dar cuenta de la perspectiva conceptual y las decisiones epistemológico-metodológicas que hemos definido como horizonte de sentido de nuestro trabajo.

Nuevos desafíos de investigación para abordar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

Con esta investigación damos continuidad a una línea de trabajo sobre Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, Políticas Educativas y Trabajo Docente, a partir de la que analizamos “La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el contexto de las políticas estatales durante el período 2004-2015, en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba” cuyos resultados son nuestro principal antecedente, estableciendo nuevos aspectos de indagación.

Resaltamos la importancia que adquirió la política pública impulsada en ese período cuyo rasgo distintivo es el reconocimiento de la educación como un derecho social, y del Estado como actor principal y garante. Un Estado que se reposiciona en el centro de la escena educativa, revalorizando la dimensión política de las políticas públicas, en contraposición a lo acontecido en los 90.

En ese marco las políticas universales, estrategias pedagógicas y de asignación de recursos interpelan los modos de entender la educación secundaria y la inclusión socioeducativa. El sentido socio político fundacional de la educación de jóvenes y adultos, que le atribuyó un carácter compensatorio y subsidiario (Rodríguez, 1996), resultó conmovido a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) y la explicitación e inscripción en el paradigma de la educación permanente. Estas definiciones instalan rupturas que representan un giro en el reconocimiento de la especificidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, y de la consideración de su sentido crítico, problematizador, emancipatorio desde la impronta de la educación popular (Res. 118/10 CFE). Es también un avance significativo el considerar a la EPJA como modalidad del sistema educativo.

No obstante, identificamos contrasentidos entre la prescripción de educación permanente y la definición de la LEN porque tal garantía es hasta la terminalidad de la escolaridad secundaria obligatoria (Art. 46°).

Aun reconociendo contradicciones, es importante destacar que las políticas estatales que tendieron a garantizar la inclusión social y educativa, conviviendo con viejos modos de intervención estatal (Feldfeber & Gluz, 2011: 340), han planteado “un desafío inédito en términos de políticas de democratización educativa” (Acín, 2016: 37).

Reconocemos quiebres y rupturas en el mandato de reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias, expresados en distintos documentos, lo que pretendió interpelar discursos y prácticas institucionales. En los lineamientos políticos y estratégicos para la modalidad, se dio especial atención al acompañamiento de las trayectorias educativas de los sujetos y se definieron criterios para la elaboración de diseños curriculares específicos. Sin embargo, la complejidad institucional se expresa en la dificultad para reorganizar las instituciones de la modalidad, actualizar y contextualizar los planes de estudio y diseños curriculares, lo que obstaculizó el reconocimiento de las características de los sujetos destinatarios. A esto se suma la fragmentación de la dependencia institucional de la modalidad, en particular en Chaco y Entre Ríos.

El impulso de políticas de inclusión para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos del período 2004-2015, y la focalización en la necesidad de cambiar la mirada sobre el sujeto pedagógico en la producción de diseños curriculares desde una perspectiva problematizadora, y en la transformación de las instituciones aparece como otro aspecto central.

Si tomamos referencias estadísticas, observamos que más allá de los esfuerzos políticos por promover la igualdad e inclusión socioeducativa, existe un amplio sector de la población en situación de exclusión. Tanto en Argentina como en las provincias de estudiadas prevalece un profundo desfase entre demanda efectiva y potencial (Sirvent, 1999) por Educación Secundaria, porque de cada 100 jóvenes y adultos en condición de ingresar a la modalidad, en promedio sólo 5 asisten a las instituciones educativas. Este indicador nos posibilita denunciar la gravedad del 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 (Homar y otros, 2016). Observamos aquí deudas pendientes que, en el marco de las políticas educativas actuales, resultan aún más alarmantes.

Hoy vemos con preocupación que aquellos avances, con rupturas y contradicciones respecto de las políticas educativas para la modalidad, son cuestionados y desmantelados por el retorno y profundización de las políticas neoliberales que el actual gobierno de Macri ha puesto en marcha. Coincidimos con los estudios de CTERA cuando señalan que las políticas sociales y educativas que impulsan no pueden ser reducidas a lo que habitualmente se nombra como una “vuelta a los años ‘90”. A partir de diciembre de 2015, cuando asume el gobierno nacional la coalición “Cambiemos” inicia un “proceso de desestructuración de las políticas” impulsadas en la última década por el Estado (Duhalde & Feldfeber, 2016: 110).

Diversas acciones y decisiones dan cuenta de estos hechos. Modifican la Ley de Ministerios a través del DNU N° 13/2015 e instalan el Ministerio de Educación y Deportes. La decisión de modificar la estructura organizacional de las direcciones de nivel, que anteriormente dependían de la Dirección Nacional de Gestión Educativa y articulaban con direcciones provinciales, suma otra marca del impulso que se dio a

la desestructuración de las políticas públicas en la gestión de Cambiemos.

Se avanza a partir de allí en el cierre de planes y programas de inclusión social y educativa orientados a mejorar las condiciones materiales y simbólicas de sujetos e instituciones, mostraban diferencias sustanciales con las políticas de los 90. Existe una clara voluntad política de generar nuevos sentidos respecto de la formación y el trabajo docente cuando se enuncia en el Plan Estratégico de Cambiemos que una “mirada integral de la política docente supone un abordaje sistémico de las distintas dimensiones”. La lógica de mercado en la escuela opera como supuesto, al identificar la función de los equipos de conducción como un tema de “liderazgo” y prever “nuevos mecanismos de acceso a cargos de conducción y supervisión/inspección” vinculados a “marcos de referencia sobre las condiciones y factores de eficacia escolar” para atender funciones de supervisión, gestión escolar y enseñanza.

Por eso creemos trascendente en esta nueva investigación retomar el análisis de las políticas educativas y contrastarlas con los procesos y prácticas específicas que se generan al interior de las instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos. Esto nos posibilitará identificar en la singularidad de cada espacio institucional los efectos de las políticas en las prácticas y biografías educativas, y los sentidos sociopolíticos que los sujetos construyen al respecto.

Estado de debate

En nuestro país la Educación de Jóvenes y Adultos viene siendo objeto de preocupación y análisis en diferentes espacios académicos; no obstante, se reconoce la existencia de un amplio espectro temático comprendido dentro de tal denominación (DiNIECE; 2011). Aun así, el relevamiento de antecedentes realizado evidencia una mayor visibilidad tanto social como en las definiciones político-educativas a partir de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria. Sin embargo, la centralización de los estudios en provincias con mayor densidad de población, de superiores recursos y una más amplia oferta educativa -como Córdoba y Buenos Aires- refuerza la idea de marginalidad de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos como objeto de estudio relevante para la investigación educativa. Quizás, la carga histórica que signó su origen como propuesta de carácter compensatorio y remedial,

a su vez orientada a atender un sujeto pedagógico pensado desde la carencia y el déficit, no ha contribuido con el desarrollo de líneas de investigación específicas que atiendan no solamente a la educación primaria –sobre la que más se ha producido hasta el momento- sino también la secundaria.

Por otra parte, la escasa producción de conocimiento sobre la Educación Secundaria de la modalidad en nuestro país, da cuenta de los problemas de inclusión, permanencia y egreso que aquejan a la escuela secundaria común y que impactan desbordando las posibilidades de respuestas materiales y pedagógicas en la EPJA.

En ese sentido, como primer núcleo problemático, relevamos estudios que indagan las políticas educativas en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), focalizadas en diferentes niveles de concreción, atendiendo a la intencionalidad e impacto de las políticas públicas, el lugar de los actores institucionales en los espacios cotidianos de trabajo.

Ubicamos aquí nuestro propio estudio donde indagamos sobre las políticas de inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el período 2004-2015, en Entre Ríos, Chaco y Córdoba (Homar & Altamirano, 2018). Desde una metodología cuali y cuantitativa, triangulamos diferentes fuentes de información a fin de explorar los procesos de inclusión socioeducativa de los sujetos y el reconocimiento de sus trayectorias desde las normativas, los datos estadísticos, los documentos oficiales y el discurso de gestión de los funcionarios a cargo de la modalidad en las provincias estudiadas. Además, analizamos la mirada sobre el sujeto pedagógico de la Educación Secundaria de la modalidad poniendo en tensión el destinatario ideal y la demanda de inclusión.

Por su parte, Ferreyra y otros (2012) analizan la construcción de políticas educativas para la modalidad y la educación secundaria implementadas en la provincia de Córdoba, atendiendo las escalas internacional, nacional, provincial y escolar. Dan cuenta del avance que implicó el reconocimiento como modalidad del sistema educativo, advierten el carácter heterogéneo, disperso y desarticulado que asumió a lo largo de la historia y señalan como uno de los principales problemas y desafíos los altos índices de abandono. Topasso, Castañeda y Ferri (2016), analizan la demanda potencial por la Educación de Jóvenes y Adultos, retomando la categoría de Nivel Educativo de Riesgo (NRE)

concepto que permite denunciar la injusticia social que vive un sector de la población en relación con el derecho de la educación, así como las limitaciones de participación en ámbitos económicos, políticos y sociales.

Otro grupo de investigaciones se focalizaron en el estudio de políticas específicas para la escuela secundaria que tienden a interpelar los problemas de abandono escolar, las desigualdades socioeducativas. Así, encontramos investigaciones que abordan los nuevos formatos de la escuela secundaria diseñados a fin de promover la inclusión educativa desarrollando el trabajo de campo en CABA y en Córdoba (Montes & Ziegler, 2010; Krichesky, 2014; Kravetz & Castro, 2015).

Entre los trabajos que refieren a las trayectorias socioeducativas y las biografías escolares de los jóvenes y adultos, ubicamos la fecunda línea de investigación dirigida por Sirvent. Los trabajos de Llosa (2014) reconstruyen las biografías educativas e historias de vida en formación, deteniéndose en la estrategia de investigación y de praxis pedagógica utilizada con jóvenes y adultos. Trabaja con relatos que recogen memorias de las experiencias educativas entrelazadas con experiencias que permiten mostrar la interrelación de la trayectoria educativa con otro tipo de recorridos (familiar, migratorio, laboral o de participación social).

Terigi, Toscano y Bricioli (2012), sistematizan los resultados de tres investigaciones realizadas en Córdoba, CABA y provincia de Buenos Aires, sobre la situación de la escolarización de los adolescentes y las iniciativas dirigidas a revertir procesos de exclusión mediante cambios en el régimen académico de la escuela secundaria. Analizan las estrategias diseñadas para el reingreso, la retención y finalización de los estudios secundarios, recuperando los conceptos de exclusión educativa, adolescentes, trayectorias escolares.

Otro grupo de antecedentes se focalizan en el análisis de la cotidianidad de las prácticas escolares desde las perspectivas de los sujetos, las representaciones sobre los jóvenes y la articulación con sus prácticas pedagógicas-educativas (Brusilovsky & Cabrera, 2012). Algunas de ellas abordan la especificidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en contextos de privación de la libertad (Acín, 2016; Lorenzatti, Venier y Zanetti, 2016), mientras que otras indagan las políticas de inclusión para las escuelas secundarias (Ojeda y otros,

2016; Delgado y otros, 2016). Coincidimos con estos estudios en que para alcanzar una comprensión más amplia hay que apelar al cruce de perspectivas de los diferentes actores, puntos de articulación, confrontación, acuerdos o desacuerdos.

La perspectiva conceptual como horizonte de sentido

Para abordar nuestro objeto consideramos importante contextualizar el surgimiento de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos (Puiggrós & Rodríguez, 1996) así como la concepción de Educación Permanente (Torres, 2006; Sirvent, 2007).

Las narrativas nos posibilitan a partir de los aportes de Bruner (1996), Ricoeur (2006) Bolívar (2002, 2006, 2014), interpretar y comprender los relatos que los sujetos producen. Reflexiones que adquieren singularidades cuando son construidas por docentes acerca de su trabajo. Un trabajo que encaran en un espacio institucional particular, la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos; donde se ponen en juego diferentes disputas, relaciones en virtud de posiciones sociales. Esto nos remite a la concepción de campo, habitus y prácticas sociales (Bourdieu, 1990; Gutiérrez, 1995, 1997). A su vez, para pensar las relaciones que se producen en la escuela como campo social, apelamos a la categoría de dispositivo (Agamben, 2011), que nos permite indagar las redes que se configuran entre diferentes aspectos para dar respuestas a las problemáticas que devienen en la vida cotidiana escolar. Posicionarnos desde la concepción de campo nos remite también a lxs sujetos jóvenes y adultos –destinatarios de las acciones de la educación secundaria– deteniéndonos en sus biografías educativas (Llosa 2006, 2008, 2017) para entender sus miradas acerca de la escuela secundaria de la modalidad.

Consideramos que la escuela como institución, el trabajo docente y las biografías educativas de los jóvenes y adultos están atravesados además por las políticas educativas que se impulsan en un contexto histórico-político (Oszlak & O' Donnell, 1982; Mainardes, 2006; Novick de Senén González, 2008; Feldfeber, 2009), donde adquiere para nosotros especial interés las políticas de inclusión (Dussel, 2004; Kaplan, 2006; Gentili, 2009).

Las decisiones epistemológico-metodológicas

Atento a la naturaleza de nuestro objeto, optamos por trabajar con una metodología predominantemente cualitativa. Ello nos posibilita desentramar, en el contexto de traducción de las políticas de Estado, estrategias, significados, connotaciones que subyacen a los documentos oficiales y normativos del campo educativo, como así también en el discurso de los docentes y en los relatos de los estudiantes, respecto de sus experiencias de inclusión en escuelas secundarias de jóvenes y adultos de Entre Ríos y Córdoba. Se trata de prácticas interpretativas y naturalistas, localizadas espacial y temporalmente.

Este tipo de estudio habilita formas de acercamiento e indagación, análisis de casos en su particularidad temporal y local, a partir de las expresiones y actividades de los sujetos en sus contextos locales (Flick, 2007: 27), donde todos los escenarios y perspectivas de las personas son valiosas y tienen que ser comprendidas dentro de sus marcos de referencia (Taylor & Bogdan, 1990: 21).

Para recuperar las narrativas de los actores antes mencionados hemos previsto realizar entrevistas en profundidad. Este material empírico nos dará la oportunidad de analizar los principales rasgos de las biografías educativas, el trabajo docente, los dispositivos educativos generados al interior de las instituciones, identificar potencialidades y zonas problemáticas como así también abrir y/o profundizar nuevas líneas de investigación.

Si bien nuestra investigación es de corte esencialmente cualitativo, para dar cuenta de los sujetos y las instituciones que se ocupan de la Educación Secundaria, apelamos a la estrategia metodológica cuantitativa, lo que nos permitirá mostrar la configuración de las ofertas educativas, la población destinataria de la modalidad, como así también la relación entre demanda potencial y efectiva por Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Coincidimos con la perspectiva de Sautu (2000) respecto de la posibilidad de combinar los enfoques cualitativos y cuantitativos ya que “ambos enfoques son legítimos en tanto (...) el investigador sea fiel a los requerimientos que la práctica usual impone en uno u otro caso” (Sautú, 2000: 9).

Reflexiones finales

Consideramos que abordar nuestro objeto desde una perspectiva de investigación cualitativa y socio- crítica, nos da la oportunidad y desafía a recuperar múltiples voces, perspectivas, puntos de vista, expresadas tanto en normativas y documentos oficiales, como así también en las narrativas de docentes y estudiantes de instituciones secundarias de jóvenes y adultos.

Por otro lado, la reflexividad (Guber, 1991) desde donde encaramos el proceso de investigación nos interpela sobre los sentidos, preocupaciones y propósitos que vamos construyendo en diálogo con las perspectivas de los sujetos, sus preocupaciones y supuestos sobre lo que hacen y dicen, el modo en que entienden la relación de los hechos y lugar que ocupan en las instituciones.

Pretendemos tejer un texto que dé cuenta de la complejidad de nuestro objeto en un contexto socio-histórico en que predomina el ajuste y borramiento de derechos a nivel nacional y latinoamericano, lo que contribuye a asumir la investigación como un modo de lucha y resistencia.

Bibliografía

- Bolívar A (2014) Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 711-734 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Dalinger M; Pepey F(1) (2019) Hacia una revisión de los antecedentes en la investigación sobre educación secundaria de jóvenes y adultos. Congreso Latinoamericano. FHyA-UNR. Rosario.
- Dalinger M; Pepey F & Villanueva M(3) (2019) Decisiones metodológicas en el estudio de las narrativas de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de jóvenes y adultos. XI Jornadas de Investigación en Educación. FFyH-UNC. Córdoba.
- Duhalde, M A; Feldfeber M Coord. (2016) Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina. *Contribuciones de MD Abal Medina; L Caride.*—1a ed.—CTERA. Buenos Aires.

- Flick U. (2007) *Introducción a la Investigación cualitativa*. Editorial Morata. Madrid.
- Guber R (1991) *El salvaje metropolitano*. Editorial Legasa. Bs. As.
- Homar, A. (2018) Escenarios, políticas educativas y trabajo docente. Ponencia 1er Foro Mundial del Pensamiento Crítico. 8va Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. CLACSO. Buenos Aires.
- Homar A & Altamirano G (comp) (2018) *Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Noveduc. CABA.
- Homar A, Chaves M & Ulrich C (2) (2019) *Aproximaciones al abordaje conceptual de una investigación en torno a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Entre Ríos y Córdoba. Narrativas, biografías educativas y trabajo docente*. Congreso Latinoamericano. FHyA-UNR. Rosario.
- Llosa S (2014) *La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación*. Revista Horizontes Sociológicos. Año 3, N° 5. Asociación Argentina de Sociología. CABA.
- Mainardes, J. (2006) *Abordaje del ciclo de políticas. Una contribución para el análisis de políticas educacionales*. En *Educación y Sociedad*. Vol. XXVII (N° 94). Campinas, Brasil.
- 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. CABA.
- Taylor S & Bogdan R (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. CABA.
- Valles M (1997) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. S.A.

7. UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD.

Marisol Giles Guayanes

msolgiles81@gmail.com

Analia Guastella

anyguastella@gmail.com

Mariana Cabrera Muñoz

mcabrera_de_canda@hotmail.com

CENMA 216 Villa Allende. Córdoba.

Argentina

Resumen

La Ley de Educación N° 26.206 ha establecido por primera vez como modalidad en el Sistema Educativo a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En este marco las instituciones que acogen a estos estudiantes se convierten en garantes del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Estas escuelas tienen varios desafíos que afrontar. El CENMA 216, asumió la responsabilidad de afrontarlos, y reconoce como uno muy importante el desgranamiento de la matrícula inicial en la presencialidad. Y otro, las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes de la modalidad. Teniendo en cuenta esta realidad, se propuso un plan de trabajo a través de un sistema de tutorías que busca ser un andamiaje en lo social y lo académico para lograr trayectorias completas y de calidad.



Introducción

En su art.46, la Ley de Educación considera a la educación de Jóvenes y adultos como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

Atento a estos principios es que las instituciones, que albergan a jóvenes y adultos, tienen la responsabilidad sustancial de posicionarse en los nuevos paradigmas educativos, ser garantes del derecho a la educación de todos los estudiantes y de constituir a la escuela en un espacio de inclusión. Espacio en el que haya lugar para el desarrollo pleno de las capacidades de los estudiantes, atendiendo a los diversos puntos de partida y equiparando los puntos de llegada. De esta manera poder garantizar trayectorias escolares de calidad, lo que implica, en primer lugar, el reconocimiento de los jóvenes y adultos como sujetos de derecho. Esto debe manifestarse en las prácticas pedagógicas cotidianas las que deben ser facilitadoras para la construcción de saberes significativos, perdurables y relevantes contextualizadas en la comunidad a la que pertenece cada uno de ellos.

La garantía de las trayectorias escolares de calidad es responsabilidad del director y del equipo docente que conforman la institución educativa, se trata entonces de desarrollar en el colectivo docente una mentalidad curricular que, al decir de Terigi (2018), facilite pensar a los estudiantes en clave de trayectoria.

En este sentido, el CENMA 216 se propone elaborar una propuesta institucional articulando y coordinando pedagógicamente acciones que permitan el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los estudiantes, para lo cual se ha implementado un trabajo areal e inter-areal en el que se resignifican los tiempos y los espacios institucionales. Esto se lleva adelante con el objeto de fortalecer y potenciar el trabajo compartido de docentes y estudiantes.

Se ha establecido una nueva propuesta de trabajo en la presencialidad que implica un acompañamiento y cuidado de las trayectorias escolares de todos los estudiantes rediseñando la estructura organizacional. Para ello, se disponen tres líneas de trabajo:

- 1) Fortalecimiento de la trayectoria escolar de todos los estudiantes que cursan de primero a tercer año.
- 2) Acompañamiento a los estudiantes que adeudan materias.
- 3) Acompañamiento y orientación para aquellos estudiantes que se ausentaron por períodos prolongados en el ciclo escolar.

La puesta en marcha de este proyecto implicó la construcción de miradas, posicionamientos y enfoques comunes entre todos los docentes que conforman esta institución. Fue necesario habilitar espacios para el análisis y la reflexión crítica en el colectivo docente sobre las causas que provocan el desgranamiento de la matrícula y poder avanzar en la propuesta que permita superar esta dificultad. El objetivo es alcanzar la meta a la que deberán arribar todos los estudiantes habiendo transitado trayectorias educativas de calidad que le permitan insertarse en el mercado laboral, seguir estudios superiores y ser agentes de cambio y transformación en la sociedad.

Desarrollo

La educación para jóvenes y adultos es la modalidad educativa destinada para garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de quienes no hayan podido completarla en la edad establecida reglamentariamente. La modalidad de jóvenes y adultos posee una estructura curricular basada en criterios de flexibilidad y apertura que permite a los jóvenes y adultos tener una nueva oportunidad en materia educativa realizando aun sus actividades personales. Para ello, es fundamental implementar diferentes alternativas que permitan a los jóvenes y adultos completar los niveles obligatorios de escolaridad, tal lo establece el documento base CFE Res. 118/15. Por lo tanto, es necesario diseñar y ejecutar formas de organización y propuestas que atiendan a la diversidad de las personas jóvenes y adultas, generando condiciones de universalidad.

A esta modalidad pertenece el Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos CENMA 216 Villa Allende, el cual desde sus inicios posee una impronta social y cultural en la comunidad dado que es la única institución de nivel medio de adultos en toda la ciudad de Villa Allende. Siendo interpelada de manera constante por las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes que arriban a ella buscando una alternativa al no haber podido culminar sus estudios secundarios en la edad correspondiente. Estos jóvenes y adultos son portadores de biografías atravesadas por diferentes condiciones de vida, con una trayectoria escolar previa, interrumpida por diversas situaciones de vulnerabilidad, arriban a la EDJA en busca de respuestas a aquellos requerimientos que no pudieron ser brindados en el nivel secundario común por diversos factores.

Históricamente el desgranamiento en los CENMAS ha sido considerable y la asistencia de los estudiantes fluctuante. Lo cual es posible en las instituciones dado que en la provincia de Córdoba no existe la condición de alumnos libres por faltas pudiendo reintegrarse en cualquier momento del año. (Res. 1/15. EDJA). Conduciendo a repensar las prácticas pedagógicas, el proyecto curricular y el propio formato organizacional, una estructura que permita el reconocimiento y desarrollo de saberes en función de las capacidades fundamentales y potenciar habilidades para lograr una plena inserción y desarrollo personal en la sociedad actual y futura a partir de la construcción y ejercicio de una ciudadanía plena.

El CENMA,216, busca estrategias pedagógico-didácticas para otorgar respuestas a las demandas de los estudiantes y la comunidad, tratando de disminuir la brecha que se abre entre una estructura escolar del siglo XIX, con docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Para que esto sea posible se hace imprescindible pensar en un formato escolar organizacional que dé cabida a estas nuevas miradas y haga realmente efectivo el acompañamiento y el cuidado de las trayectorias escolares en la presencialidad. Lo que implica un reposicionamiento de los docentes para hacer realidad esta prioridad pedagógica referida a “más confianza en las posibilidades de aprender de todos los estudiantes”.

En este contexto institucional, enmarcado en una coyuntura histórica y social de mayor vulnerabilidad para los sectores menos favorecidos, de los cuales provienen gran parte del estudiantado del CENMA, se observa una situación problemática que atraviesa a la institución a través de una significativa disminución de matrícula de los cursantes en un año en particular, segundo año división C (2°C).

Este problema institucional, se comunicó y trabajó juntamente con la supervisión buscando alternativas para continuar el curso a fin de buscar opciones viables que permitieran su continuidad futura y la fuente laboral de los colegas docentes. Se realizaron reuniones con los docentes implicados y con los estudiantes del curso. Resultado de estos encuentros se llegó a la propuesta de poder convertirlo en un espacio de tutorías, como una propuesta de acompañamiento y fortalecimiento a las trayectorias que permitan el desempeño escolar y la titulación y egreso de los estudiantes. Entendiendo a la tutoría como “una estrate-

gia de acompañamiento, cuidado y orientación a los estudiantes para que puedan aprovechar al máximo sus posibilidades de formación en la institución escolar; concluir sus estudios en el nivel y ampliar sus perspectivas de integración al mundo social, cultural y productivo”. (Campello, Ana et. all. 2009)

En este sentido, esta propuesta actúa a modo de espacio de seguridad (MEIRIEU, 1998), que se focaliza en los procesos de enseñanza y de aprendizaje... como otro formato posible de práctica pedagógica. Resulta una situación educativa en sí misma que, desde su sistematicidad, asume otras características a las que se desarrollan en el espacio tradicional del aula. Se descartan acciones uniformes y estandarizadas, requiere identificar y reconocer pluralidades e individualidades... De este modo, planteando una mirada dialéctica teórico/práctica, de implicancia mutua. (Fernández, Marisa: Barbagallo, Lucía, 2017)

Teniendo presente las características de las escuelas de jóvenes y adultos y los diversos contextos de vulnerabilidad en el que se nuestros estudiantes “Las tutorías están fuertemente asociadas al mandato de la inclusión tanto desde la gestión política como en las escuelas (Dirié, et al., 2015). Las tutorías parecen así afiliadas, casi garantes, de la retención, permanencia, podríamos incluir egreso genuino (esto es sin adeudar materias) de los estudiantes.” (Müller, María Sara; 2019, Pág. 157).

Actualmente, es indispensable para los equipos de gestión y docentes repensar con fuerza la noción de práctica pedagógica en función de las trayectorias estudiantiles y de fortalecimiento de capacidades, focalizando en la heterogeneidad de las aulas y de las instituciones. Conforme a ello “las políticas de inclusión en el nivel secundario y las revisiones en las concepciones pedagógicas han desplazado el eje de los esfuerzos de reforma de la estructura del currículum hacia la trayectoria escolar de los alumnos, si la forma escuela originalmente fue pensada para los colectivos de alumnos, la noción de “trayectoria” supone singularizar la mirada. Pone de manifiesto que cada alumno proviene de un pasado escolar, que seguirá un recorrido escolar o profesional y que la escuela tiene una responsabilidad en la continuidad y fluidez de ese tránsito, La idea de “trayectoria” pone el acento en una “biografía escolar” y en el impacto del presente escolar en el recorrido futuro... La preocupación por la trayectoria escolar del alumno implica un desplaza-

miento de la mirada pedagógica, desde la estructura de la disciplina y su articulación en el currículo hacia el recorrido que cada alumno hace por ella. (Acosta, Felicitas; Pinkasz, Daniel. Pág.22) Reconociendo y valorando las habilidades que presentan, saberes, historias de vida, intereses y características a partir de los cuales cimentar el proceso de construcción de aprendizaje atendiendo las particularidades de cada estudiante.

Desarrollo del diagnóstico

El diagnóstico implicó el diálogo con directivos y docentes de la propia escuela como de otros CENMAs sobre el desarrollo del plan de tutorías que ellos vienen implementando. Esto nos permitió reconocer resultados en otras instituciones y su organización para comenzar a proyectar en base a nuestra realidad.

Se realizaron reuniones con los docentes de toda la institución y se llevó adelante un relevamiento con los estudiantes para conocer qué materias necesitaban reforzar y tenían que rendir como previas o equivalencias. Reconociendo, a su vez, los aprendizajes adeudados que poseían fundamentalmente en las áreas de lengua y matemática y las capacidades fundamentales no desarrolladas similares para poder formar agrupamientos. Logramos identificar a cada uno de ellos con nombre y apellido para conocer su necesidad en particular. Y se realizó un análisis profundo de la línea de base institucional. Planteando una propuesta que contenga a los estudiantes, que les muestre el sentido de la modalidad y que los mismos docentes puedan resignificarla.

La puesta en marcha de este proyecto implica “dar una vuelta de tuerca” en la conformación de equipos de trabajo, formar un colectivo docente que efectivamente construya miradas, posicionamientos y enfoques comunes para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes, desarrollar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo del aprendizaje, construir conocimientos básicos, fundamentales y de calidad tendientes al aprendizaje continuo y progresivo. También, reconocer y reforzar las capacidades fundamentales desarrolladas por los estudiantes y fortalecer el trabajo del oficio de estudiante. Además, nos propusimos promover prácticas y saberes inclusivos que faciliten el trabajo con la heterogeneidad como así también el trabajo colaborativo.

Nos fijamos como metas incrementar en un 35% la permanencia, y lograr el 100% el egreso y titulación de los estudiantes de tercer

año; incrementando estos índices a través de la construcción de aprendizajes relevantes y de calidad.

Las líneas de acción que se llevan adelante incluyen la orientación de aquellos estudiantes que necesitan apoyo para fortalecer la cursada, el acompañamiento de aquellos que necesitan rendir para completar un curso, el fortalecimiento de la trayectoria escolar de estudiantes que por diversos motivos no asistieron regularmente por un período prolongado y la formulación de acuerdos entre los docentes-tutores y los docentes de cada espacio curricular del establecimiento. Siendo menester consolidar la profesionalización docente en la modalidad y la profundización del trabajo colaborativo como instancia para afianzar el quehacer interno de las distintas áreas del conocimiento y a nivel institucional. Reconociendo al equipo de área como aquel que está conformado por el conjunto de todos los docentes que pertenecen a un área de conocimiento como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Interpretación y Producción de Textos. No obstante, entendiendo al trabajo areal como un proceso en construcción, y atendiendo a la realidad de cada institución, este equipo puede conformarse de distinta manera: por curso o por año, por división, por ciclos, entre otros. Sustentado en los siguientes principios:

Partir del mutuo reconocimiento. Si desconozco al otro, es difícil pensar una planificación común. Aceptar que cada docente tiene algo que aportar desde sus saberes. Superar la individualidad de identidades disciplinares, configurando una nueva identidad grupal areal, basada en propósitos comunes. Asumir responsabilidades y compromisos. (Caciorgna, Laura; Palavecino, Tania. 2016. Pág 3) Por lo tanto, el plan de tutoría aquí planteado se dimensiona como una compleja trama institucional donde se propone la inclusión del colectivo docente a partir de la participación, compromiso, colaboración y la construcción de posicionamientos comunes que favorezcan la organización y realización de una propuesta pedagógica diferente a la tradicional para alcanzar las metas institucionales establecidas y las de la modalidad.

La implementación de la propuesta

Para poner en práctica el proyecto se lo organizó considerando diversos aspectos: por áreas de conocimiento Matemática en articulación con el área de Economía y Administración, Lengua, Ciencias

Naturales y Ciencias Sociales. Mediante la conformación de agrupamientos flexibles con estudiantes de primero, segundo y tercer año de acuerdo con sus capacidades, saberes construidos y adeudados, con una organización modular, siendo cada estudiante quien regula el tiempo de permanencia de acuerdo a sus necesidades.

Como anteriormente se mencionó el colectivo docente y el equipo de gestión están involucrados en la organización y puesta en marcha del proyecto, por siguiente desde la dirección de la institución se realizaron reuniones a modo de capacitación con los docentes-tutores en las cuales se reflexionó sobre el rol del tutor, sobre las concepciones y representaciones que poseen de los estudiantes, de la modalidad, del trabajo en equipo, y sobre el espacio de relevancia en sí que posee la tutoría para la escuela de jóvenes y adultos. De esta manera se distribuyeron roles y funciones, tanto docentes-tutores encargados del dictado de tutorías en cada área del conocimiento y del seguimiento de sus estudiantes, una coordinadora pedagógica que realiza el acompañamiento de docentes y alumnos, la inscripción de los estudiantes, el diálogo con estudiantes y profesores y el análisis de la asistencia funcionando como nexo entre docentes, estudiantes y dirección. El equipo de gestión es el encargado de monitorear, evaluar la propuesta, reunirse con coordinadores y tutores docentes para realizar la orientación, acompañamiento, revisión y desarrollo de conclusiones durante los cortes evaluativos.

Como insumos se diseñaron planillas para favorecer el seguimiento, asistencia y evaluación de los cursantes y flyers para la difusión a través de diferentes medios y redes sociales como facebook, instagram y cartelera propia de la institución.

El lector seguramente se pregunta ¿Cómo articulan los docentes de la tutoría con los de cada espacio curricular? Se trabaja en constante articulación y diálogo con el profesor de la cátedra, analizando el currículum, su planificación, actividades, temas relevantes, material bibliográfico, entre otros. No podemos desconocer que en algunos casos hay resistencia de parte de algunos docentes del espacio curricular respecto compartir materiales y/ o a permitir que el tutor retire a algún estudiante de su clase.

La tutoría cuenta con su propio espacio, un aula compartida por docentes y estudiantes. Cuando estos arriban se dialoga con ellos sobre las dificultades que presentan en los diferentes espacios curriculares, se

establece el modo de trabajo que se desarrollará y se construyen conjuntamente diversas actividades que faciliten la superación y fortalecimiento de las dificultades con las que se presentaron.

Se fijaron como criterios de evaluación la aplicación de saberes contruidos en cada uno de los espacios curriculares a diversas situaciones de la vida cotidiana, el desarrollo y apropiación de las distintas capacidades fundamentales, el compromiso y responsabilidad durante el desarrollo de las tutorías.

Como propuestas de trabajo se otorgan trabajos prácticos, de investigación, actividades, explicaciones por parte del docente. Los cuales son evaluados, mediante la construcción de saberes, de acuerdo con la situación particular de cada estudiante con notas de aprobado o rehacer. Así, al final del cursado se validan los conocimientos y habilidades adquiridas mediante la elaboración de un trabajo práctico.

Monitoreo y evaluación

Se realiza de forma permanente por la Dirección de la escuela en conjunto con los docentes analizando planillas confeccionadas para el seguimiento de los estudiantes, siendo cada una de ellas diferentes de acuerdo la línea de acción en la cual se trabaje. Del diálogo y encuestas a estudiantes y diálogo permanente con docentes tutores. Se desarrollan dos cortes evaluativos, a través de reuniones con la presencia de la directora, docentes-tutores y la coordinadora pedagógica para analizar los resultados obtenidos hasta el momento y determinar las acciones institucionales y pedagógicas a continuar trabajando y a fortalecer.

Reflexión Final

Esta iniciativa de trabajo institucional es un ejemplo de cómo una situación problemática se convierte en una propuesta superadora capaz de fortalecer la trayectoria de los estudiantes. Como así también la conformación del equipo docente, que con un trabajo colaborativo en pos de un objetivo común, puede entretejer una nueva trama institucional, una nueva forma de tejer y destejer, de hilar y deshilar. Reconocer los aspectos fortalecedores de una institución y aquellos a mejorar son el inicio de una matriz de transformación, de revisar prácticas, de hacer una autoevaluación que permitan realizar los cambios necesarios para la concreción de las metas educativas de la modalidad.

La implementación de este proyecto habilitó la posibilidad del encuentro en la configuración de nuevos tiempos y espacios escolares, entre los diferentes actores institucionales. Convocó a la reflexión colectiva, al análisis crítico de las prácticas pedagógicas y a la reformulación de nuevas estrategias pedagógicas que dieran respuesta a las demandas educativas de los estudiantes del CENMA 216.

Este proyecto de tutorías ha significado un salto de calidad a nivel institucional, porque permitió ampliar miradas, flexibilizar posturas y refuncionalizar los modos de estar y vivir la escuela. Es un salto de calidad porque en este nuevo entramado se hace realidad la garantía del derecho a la educación de los jóvenes y adultos.

“Hay que inaugurar talleres donde viva lo diverso, refugios de la esperanza, lugares de nacimiento, donde nadie quede afuera, de la fiesta del encuentro.”

(Humberto Pegoraro)

Bibliografía

- Müller, María Sara. El Profesor Tutor en los CENS: Encuentros y Tensiones. En Aportes de tutoría a la convivencia en la escuela. (2009). Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_1ibro=746&id_articulo=15800
- Campello, Ana; Hollmann, Jazmín VeiL, Patricia. Ministerio de Educación. (2009) Aportes de tutoría a la convivencia en la escuela. Primera parte: Marco conceptual para pensar los proyectos de tutoría en la escuela. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000759.pdf>
- Fernández, Marisa; Barbagallo, Lucía. TUTORÍA ACADÉMICA: OTRA FORMA DE ENSEÑANZA. Cadernos de Pesquisa. Dic 2017. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1314.pdf>
- Acosta, Felicitas; Pinkasz, Daniel. La tutoría en la escuela. Notas para una historia.

- Fascículo I. Ministerio de Educación. Ciencia y tecnología. Presidencia de la Nación. Sin datos sobre el año. Disponible en www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004336.pdf
- Caciorgna, Laura; Palavecino, Tania. Síntesis para la Gestión y la Planificación de las áreas. Equipo Técnico DGEJyA. Córdoba-20016
- Terigi, Flavia y Equipo de producción de Materiales en línea. (2018) Cuestiones del Currículum en la Educación secundaria. Clase 1. ISEP. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

8. TRAYECTORIAS SOCIOEDUCATIVAS DE MUJERES MIGRANTES EN SITUACIÓN DE POBREZA Y ESCOLARIZACIÓN.

Pamela Ayelen Sanchez

pamela_asanchez@hotmail.com

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En el siguiente trabajo se presentan algunos resultados de una investigación desarrollada para acreditar el título de grado de Licenciada en Ciencias de la Educación: “Prácticas de cultura escrita de mujeres de baja escolaridad en espacios de cuidado de la salud y de sostenimiento familiar”. El problema de investigación se aborda desde un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico.

En la ponencia se presentará, en primer lugar, el marco teórico metodológico que se desarrolló. En segundo lugar, un análisis de las trayectorias socioeducativas de dos mujeres entrevistadas, relacionando vivencias propias y de familiares con procesos políticos, sociales y económicos, lo cual posibilita conocer a las mujeres, para confrontar pre-nociones o prejuicios que ponen el acento en la falta de escolarización formal y generalizan los saberes que poseen. Además, permite visibilizar como las trayectorias están situadas en tiempos y espacios específicos, atravesadas por relaciones de poder y cuestiones de género. En tercer lugar, se esbozarán hallazgos, de los que se destacan: condiciones estructurales y económicas; trayectorias escolares; migración; condiciones laborales; género y revinculación con la escolaridad como alumnas de un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos.

Palabras claves: trayectorias socioeducativas – mujeres – escolarización



Introducción

El presente escrito centra su atención en mujeres que cursaban la escuela primaria de adultos en una institución ubicada en la zona céntrica de una ciudad turística, a pocos km de Córdoba Capital.

Diversas investigaciones y documentos internacionales (CONFINTEA V, 1997; CONFINTEA VI, 2009; Crosso, 2010; Kalman, 2004; Rodríguez, 2009; Montesinos y Pagano, 2012; Cravero Bailetti, 2013; Kliksberg, 2013), los cuales plantean que el mayor porcentaje de personas que no están alfabetizadas o que quedaron excluidas del sistema educativo, son mujeres. Se observa, así, a nivel nacional e internacional, desigualdad en el acceso a la educación que se da entre hombres y mujeres.

Se pretende recuperar las trayectorias para darle voz a mujeres que por su condición económica y social se encuentran en situación de vulnerabilidad y confrontar pre-nociones o prejuicios que se puedan tener respecto a las mismas, visibilizando como inciden en las trayectorias los procesos sociales, económicos y políticos.

Se presentan las definiciones teóricas y metodológicas que permitieron desarrollar el estudio de las trayectorias socioeducativas de las mujeres. La investigación se llevó a cabo a través del análisis de sus trayectorias escolares, laborales, de migración, cuestiones de género y su vinculación con el primario de adultos, teniendo en cuenta condiciones estructurales, contexto histórico, político y económico en las que se desarrollan las mismas.

Marco teórico y metodológico

Las trayectorias de las mujeres forman parte de un entramado de dimensiones que se relacionan de manera compleja, que remiten a los sujetos, el contexto histórico social, las políticas y género.

En este marco, las trayectorias socioeducativas no son lineales, a su vez, son significadas por los sujetos e infieren en la toma de decisiones y expectativas de los mismos, junto a condiciones estructurales, las disposiciones de los actores y los contextos. Por lo tanto, no se limitan a las trayectorias escolares, sino que también se entran las familiares, laborales, migratorias y de participación social (Cragnolino, E. recuperado en Sinisi, Montesinos, 2010).

En lo que respecta a las trayectorias escolares, se recurre a los conceptos de alejamiento escolar y revinculación, ya que dan cuenta de las experiencias que los sujetos van construyendo en relación a la escolarización y reconocen otros espacios sociales como formativos (Sinisi, Montesinos. 2010). Por lo cual, se descartan conceptos como abandono escolar, deserción y reingreso, considerando que estigmatizan y responsabilizan a los sujetos, desconociendo los procesos individuales y los mecanismos de exclusión a nivel social e institucional.

Los sujetos objeto de este estudio son mujeres en situación de pobreza, a las cuales concebimos como sujetos de derechos, que se han apropiado de conocimientos a través de sus trayectorias escolares, laborales y en todas las circunstancias y espacios de participación que hayan favorecido dicha apropiación.

A nivel mundial, si bien las luchas por la equidad de género han producido avances en torno a la violencia y discriminaciones, “la pobreza, la desigualdad y la exclusión golpean particularmente a las mujeres” (Kliksberg, 2013. p. 108).

Se abordó la investigación metodológicamente desde un estudio de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico, entendiendo que la etnografía es “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009. p. 21). Es decir, la etnografía nos permite hacer consciente aquello que esta naturalizado en las relaciones sociales cotidianas, haciendo visible aquello por lo cual no solemos preguntarnos. A su vez permite el análisis de los hallazgos desde múltiples miradas: político, social, económica.

Las entrevistadas fueron dos mujeres de nacionalidad argentina y paraguaya, que cursaban en un Centro de Educación de Nivel Primario de Adultos (CENPA). Ambas madres y abuelas, se mencionan en el escrito bajo los seudónimos Adela (52 años) y Emilse (46 años).

Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, lo que implica encuentros cara a cara entre investigador y entrevistado “encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan citado en Achilli, 2005. p. 71).

Las preguntas apuntaban a conocer las trayectorias escolares, laborales y actividades de la vida cotidiana de las mujeres. Las preguntas abiertas permitieron conocer, además, trayectorias de migración y cuestiones relacionadas al género que emergieron en sus relatos. Trayectorias marcadas por la pobreza y vulneración de derechos

Se describen y analizan las trayectorias de Adela y Emilse desde la infancia a la adultez, recuperando trayectorias escolares, de migración, laborales, cuestiones de género y su revinculación con la escuela primaria de adultos.

Aunque en diferentes países, y con algunos años de diferencia, la época en la que transitaron su infancia Adela y Emilse, estuvo marcada por gobiernos de facto, avance de políticas neoliberales, enriquecimiento de sectores privilegiados, procesos inflacionarios y políticas que perjudicaban a los sectores medios y en situación de pobreza de la población.

En circunstancias sociales, económicas y políticas desfavorables ambas mujeres cursaban la escuela primaria. Adela vivía en un país limítrofe junto a su madre y 7 hermanos, en condiciones de pobreza dado que su madre era la única proveedora del hogar. Recuerda haber cursado hasta 4° grado de la primaria y repetir 2°. Al referirse a su desvinculación con la escuela manifiesta:

“Era la pobreza, que mi mamá no me podía mandar más. Por ahí, no había tanto alimento o por ahí no tenía cuaderno, todas esas cosas. O por ahí no tenía ganas de irme, viste que la gente antes no exigía a los hijos para que se vaya a la escuela”.

Emilse vivía con sus padres y 4 hermanos en una provincia de la región cuyana de Argentina. Caminaban 2 km para llegar a la escuela, recuerda que no iban los días de lluvia, pero debían soportar los días fríos y calurosos. Al igual que Adela, cursó la primaria hasta 4° grado y repitió 2° y 3°. Al cumplir los 14 años de edad, su padre le pide se desvincule de la escuela para trabajar en el servicio doméstico y aportar a la deficiente economía familiar. Expresa:

“Como ya me estaba haciendo grande, supuestamente para mi papá, entonces me dijo que, si podía ir a trabajar porque yo ya no tenía zapatillas, ya no tenía como...ellos ya no me podían comprar para man-

darme.” (...) “Yo era muy pobre. Y bueno, mi meta era trabajar para ese tiempo”.

En ambos casos manifiestan malestar y descontento con el alejamiento escolar. Si bien reconocen las condiciones materiales desfavorables en que vivían, se culpabilizan por haber repetido de grado y no tener la capacidad intelectual que se requería en la escuela. Se han apropiado de un discurso social que deposita la culpa en el individuo y sus capacidades, invisibilizando otras cuestiones como, políticas públicas o económicas que también favorecen u obstaculizan la permanencia en la escuela.

Dadas las condiciones materiales y económicas que transitaban las familias, la decisión que toman los padres acerca del alejamiento escolar, pudo haber estado impulsada por la necesidad de priorizar la subsistencia económica en lugar de la escolaridad de las hijas.

Otra similitud en sus trayectorias de vidas, es que ambas migraron de su ciudad de origen a la ciudad en la que residen actualmente. Fenómeno en crecimiento a nivel mundial, fomentado por la lógica capitalista, dado que impulsa los procesos de globalización que facilitan el traslado y comunicación entre las diferentes regiones (Camacho, 2010); el crecimiento desigual de las mismas y las políticas de ajustes que forman parte de los cambios socioeconómicos (Achilli, 2000).

Adela tras enviudar conoce en su país de origen a un hombre de nacionalidad argentina, con quien se traslada a la zona sur de dicho país. Allí tras el nacimiento de uno de sus hijos, debe volver a su país de origen dado que escaseaba la venta de comida que ella realizaba. Su marido se traslada a una ciudad serrada de la provincia de Córdoba, donde finalmente se instala Adela y tres de sus hijos. Emilse migró de la provincia cuyana y reside actualmente junto a sus 6 hijos en una comuna situada a 10 km de distancia de la ciudad en la que vive Adela.

En cuanto a las condiciones laborales de las mujeres en la ciudad receptora, son similares, están fuera de la economía formal, quedando excluidas de los beneficios que todo trabajador debería recibir tales como: aportes jubilatorios, cobertura médica, vacaciones pagas, días no laborables, entre otros. Adela tras instalarse en la ciudad, comenzó vendiendo en un puesto callejero un postre típico de Argentina, pasteletos. Luego trabajó como empleada doméstica, pero debió abandonar por problemas de salud. Para aportar dinero a su deficiente economía

familiar, actualmente realiza dulces y conservas que vende en puestos durante la temporada de verano, en una comuna turística cercana a su hogar. Manifiesta preocupación y resignación al mencionar los costos que debe abonar a la comuna para vender sus productos.

“Ahora tengo que ver como hago para pagar el permiso porque el año pasado me cobro \$750, este año capaz que alcanza mil. Y aparte me cobra \$340, todos los días, todos los días por el puesto. Si vendes o no vendes tenés que pagar. Y bueno, por ahí hago \$500, que se yo, lo importante es que yo tenga un trabajito. No importa si yo venda mucho o no”.

Emilse recuerda que, tras haber trabajado en un restaurant durante 3 años, decidió asesorarse con un abogado y enviar carta documento a su empleador, dado que no recibió aumento de sueldo durante ese periodo. Expresa su indignación ante la vulneración de sus derechos como trabajadora, haciendo hincapié en que no lo va a permitir.

“Me molesta esas cosas, que no te tomen como que tenés vos derecho, de cómo vos le brindaste un trabajo, no te lo respeten o no te lo valoren. Y me molesta eso, y no se la dejo pasar a nadie.”

Actualmente trabaja de lunes a viernes como empleada doméstica en una casa de familia. Los días sábados trabaja en otra casa haciendo tareas de limpieza. En ninguno de los espacios de trabajo está inscripta como empleada.

La ciudad receptora de las mujeres entrevistadas y sus familias es uno de los principales centros turísticos a nivel nacional, la oferta laboral que predomina es temporaria y suele hacerse hincapié en pedir referencias de trabajos anteriores comprobables, lo cual dificulta la inserción laboral para personas migrantes de otras provincias o países. Por lo tanto, las condiciones laborales de las mujeres están atravesadas por condiciones políticas, sociales y económicas desfavorables, acentuadas por su condición de mujeres migrantes.

Según Achilli (2000), las poblaciones desempleadas son “excluidas” de sus ámbitos y difícilmente son “integradas” a los espacios de recepción, por lo cual se transforman en grupos que viven en condiciones de pobreza e indigencia. La oferta laboral informal o temporario, como en el caso de Adela, cuyos aranceles por el alquiler del puesto de trabajo, reducen considerablemente las ganancias, generando bajos in-

gresos y las condiciones estructurales en las que vive junto a su familia, son muestra de la desigualdad social y vulneración de derechos a las que se enfrentan, dado que reside con su marido y tres de sus hijos en una vivienda como cuidadores, la cual consta de dos habitaciones con piso de tierra y un baño precario, sin servicio de luz eléctrica ni agua potable.

Además de enfrentar dificultades económicas y laborales, las mujeres cargan con múltiples tareas en sus vidas cotidianas. Adela expresa que dispone de poco tiempo libre para llevar a cabo actividades que le agradan como leer, y que, a pesar de no sentirse bien físicamente, debe realizar las tareas domésticas.

“Yo soy menos de leer, me gustaría, me encanta leer, pero como viste que nosotras las mujeres no tenemos casi tiempo, al menos yo no, casi no tengo tiempo. Por ejemplo, hoy que me levante a las 7, porque no estoy bien ahora que me agarro esta gripe y me duele la garganta, entonces...pero igual me levanto, tomo 2 o 3 mates y ahí arranco”.

También comenta haber viajado el mes anterior a su país de origen a cuidar a su madre que se encuentra enferma. Si bien aclara que sus hermanos varones viven allí, ella como su hija mujer, siente la obligación de acompañarla y desea volver en diciembre porque ella y su hijo, ya no tienen clases.

Emilse vive con sus hijos y es la principal proveedora del hogar. Su día inicia a las 6:30 de la mañana y generalmente se acuesta a las 12:30 o 1 de la madrugada. Sus hijos mayores llevan a cabo algunas tareas domésticas y cuidan a su hija con discapacidad durante su ausencia, ella además de trabajar, realiza las compras, paga impuestos y servicios, realiza trámites, traslada a su hijo menor a la escuela y las demás tareas que le demandan la vida cotidiana.

Bernardo Kliksberg (2013) plantea que algunas de las brechas que persisten entre hombres y mujeres se ven reflejadas en datos como: la integración laboral mayormente es en el sistema no formal; en algunos países se observa menor remuneración por el mismo trabajo realizado por hombres; escasas de mujeres en puestos gerenciales y altos niveles políticos.

Judith Kalman (2011), analiza razones por las cuales las mujeres no inician el cursado de alfabetización o abandonan rápidamente,

las mismas están relacionadas con roles socialmente asignados a las mujeres como el cuidado de familiares, tareas domésticas e ideas como la superioridad física y mental del hombre y el control masculino de sexualidad. Es decir, restricciones ideológicas, materiales y físicas que deben enfrentar Adela y Emilse por ser mujer.

A pesar de las dificultades que enfrentan en su vida cotidiana Adela y Emilse, ambas cursan en un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos (CENPA) ubicado en la zona céntrica de la ciudad. Adela comenta que tiene facilidad para matemáticas, que calcula mentalmente, en cambio la lectura le resulta más dificultoso. Considera que necesita estudiar porque no fue suficiente haber cursado hasta 4° grado y a pesar de culpabilizarse por el desempeño escolar, tomó autónomamente la decisión de revincularse con la escuela.

“La verdad que fui medio dura para estudiar, no me quedaba. Y bueno, ahora después de grande... eeh... hace falta el estudio.” (...) “Yo solita me decidí a venir a inscribirme con la seño (nombre) y hace 3 años que estoy acá.”

Emilse al referirse al acompañamiento en las tareas escolares a sus hijos, les señalaba que ella estaba limitada en los saberes escolares, pero los ayudaba en lo que podía. Manifiesta gusto por estudiar y leer, se concibe como una persona curiosa a la que le gusta saber y recuerda con tristeza el alejamiento de la escuela primaria. Comienza a cursar como alumna del CENPA impulsada por sus hijos, quienes la alentaron para que retome los estudios dado que era una tarea pendiente en su vida.

“Y bueno... mis hijas me dijeron, -bueno mamá, ya estamos grandes, ahora te toca a vos terminar. (se ríe) Y bueno, hacia 2 años que yo venía, ya me voy a anotar, ya me voy a anotar.” (...) “surgió que este año mi hija me dijo, mira mami yo voy a terminar la nocturna en la (nombre) asique podés anotarte vos también y vas a la de adultos.”

Al igual que lo mencionado en investigaciones como la de Sinisi y Montesinos (2010), en los relatos de las mujeres se pueden apreciar intentos de vincularse con las instituciones educativas, deseo de hacerlo por medio de la escolaridad y acompañamiento en las tareas de sus hijos, lo que daría cuenta de contacto con las instituciones educativas. Por ello, el alejamiento escolar y la revinculación “forman parte

de las experiencias de estos sujetos van construyendo en relación a la escolarización; al tiempo que aluden a itinerarios concretos vividos en múltiples espacios formativos que contribuyen a modelar valoraciones cambiantes en torno a las instituciones educativas” (Sinisi, Montesinos, 2010. p. 73).

Reflexiones finales

Sin perder de vista la complejidad en que se da cada una de los trayectos de las mujeres y sus particularidades, se presentan similitudes en varios aspectos de sus trayectorias socioeducativas tales como: condiciones estructurales y económicas desfavorables en sus infancias; trayectorias escolares marcadas por repitencias y alejamiento escolar en nivel primario; migración a otra provincia o país; condiciones laborales fuera del sistema formal; abundantes tareas y responsabilidades en su vida cotidiana y revinculación con la escolaridad como alumnas de un Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos.

La infancia de Adela y Emilse está marcada por carencias, repitencias y la culpa por la desvinculación de la escuela primaria, invisibilizando la incidencia negativa de los procesos económicos, políticos, estructurales y sociales en sus precarias condiciones de vida familiares.

La oferta laboral que ofrece la ciudad receptora, los obstáculos para acceder a mejores condiciones (migrantes, baja escolaridad); la precariedad de la vivienda en la que residen junto a sus familias; las exigencias de cuidado y responsabilidades en sus vidas cotidianas por ser mujeres, demuestran la desigualdad social y vulneración de derecho que enfrentan estas mujeres en sus vidas cotidianas.

Sin embargo, el contexto desfavorable en que transcurren sus trayectorias no las detiene. Adela y Emilse decidieron revincularse con la escuela como alumnas, un derecho que fue vulnerado en su infancia y luchan diariamente para tener y brindarles a sus familias una mejor calidad de vida.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). El proceso de investigación. En: Achilli, E. Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. (pp. 59-81) Rosario. Laborde Editor. (2000). Escuela y Ciudad.

- Contextos y lógica de fragmentación sociocultural. En escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana. Rosario. Centro de estudios antropológicos en contextos urbanos Editores (CEACU).
- Camacho, G. (2010). Mujeres migrantes. CLACSO. Recuperado en http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=509
- Kalman, J. (2011). ¡Dile que haga la comida él! El significado de la escolaridad en la vida de las mujeres pobres sin educación en la ciudad de México. En M. del C. Lorenzatti (comp.): Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos. (pp. 39-66) Córdoba. Narvaja Editor.
- Kliksberg, B. (2013). Mujeres, el mayor grupo discriminado de todo el planeta. En Kliksberg, B: ¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? (pp. 106-117) Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Rockwell, E (2009). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. En Rockwell, E La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. (pp. 41-96) Buenos Aires. Paidós.
- Sinisi, Montesinos. (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Serie Informes de Investigación N° 1 / Agosto. Ministerio de Educación.

9. JÓVENES-ADOLESCENTES EN LA EDJA: IMPACTOS DE LXS “NUEVXS SUJETXS” EN LA MODALIDAD DESDE LAS PERSPECTIVAS DE EDUCADORXS DE BACHILLERATOS POPULARES.

Paola Rubinsztain

rubinsztainpaola@gmail.com

Ana Lea Blaustein Kappelmacher

anablaustein@yahoo.com.ar

FSoc y FFyL-UBA/GEMSEP.

Resumen

El trabajo analiza perspectivas docentes referidas a las transformaciones recientes de la población del nivel secundario de la Educación de Jóvenes y Adultxs (EDJA) en la Provincia de Bs. As. y al impacto de dichas variaciones en las prácticas pedagógicas cotidianas, mediante la recuperación de las discusiones sostenidas por colectivos de educadorxs de Bachilleratos Populares (BP) de Jóvenes y Adultos. Lxs docentes tematizan la irrupción mayoritaria de “nuevxs sujetxs” adolescentes, que, desde su mirada, modifican la dinámica del espacio escolar y lxs interpelan a revisar las estrategias de trabajo en EDJA.

Los cambios en el escenario escolar responden a condicionamientos operados por las políticas específicas de corte progresista impulsadas para la modalidad, así como a una serie de políticas socioeducativas e iniciativas complementarias, tendientes a la inclusión educativa.

Retomamos para el análisis los intercambios docentes planteados en dos jornadas de discusión sobre la temática: un encuentro entre colectivos docentes de distintos BP, y una entrevista conjunta a integrantes del colectivo de educadorxs del BPSR. A partir de las perspectivas formuladas en estos espacios, relevamos y analizamos qué significados se construyen respecto de la cuestión de lxs “nuevxs sujetxs” en la EDJA, con atención a los atributos asignados a lxs estudiantes y a su impacto en la vida cotidiana escolar y en las prácticas docentes.



Introducción

Este trabajo analiza perspectivas docentes referidas a las transformaciones recientes de la población del nivel secundario de la Educación de Jóvenes y Adultxs (EDJA) en la Provincia de Bs. As. y al impacto de dichas variaciones en las prácticas pedagógicas cotidianas, a partir de la recuperación de las discusiones sostenidas por colectivos de educadorxs de Bachilleratos Populares (BP) de Jóvenes y Adultos. Lxs docentes tematizan la irrupción mayoritaria de “nuevxs sujetxs” adolescentes, que, desde su mirada, modifican la dinámica del espacio escolar y lxs interpelan a revisar las estrategias de trabajo en EDJA.

Los cambios en el escenario escolar responden a condicionamientos operados por las políticas específicas de corte progresista impulsadas para la modalidad, así como a una serie de políticas socioeducativas e iniciativas complementarias, tendientes a la inclusión educativa. En este marco, si bien la juvenalización de la EDJA es un proceso reconocido, la presencia de adolescentes en el nivel secundario de la modalidad se amplía en el contexto de la Pcia. de Bs. As. en 2013-2018 mediante normativas que instan a los Centros Educativos de Nivel Secundario a admitir el ingreso de estudiantes desde los 15 años (Resol. N° 55/2013 y Disp. Conj. N° 1/2013). En 2018, el actual gobierno provincial modifica nuevamente la normativa que ahora rechaza terminantemente la admisión de menores de 18 años a la modalidad de Adultxs.

Al respecto, Finnegan (2016) identifica un debate abierto en la región acerca de la pertinencia o no de reducir la edad requerida para el ingreso en la EDJA. La variable etaria repercute, por un lado, en la voluntad de realizar transformaciones de menor o mayor envergadura en el nivel secundario común con el fin de integrar a sectores de la población juvenil que la escuela no logra contener. Por otro lado y en relación con lo anterior, incide en las posibilidades efectivas de acceso de dichxs estudiantes a la educación.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia de carácter cualitativo, con instancias colaborativas inspiradas en la Investigación Acción Participativa, que llevamos a cabo miembros del GEMSEP y del colectivo docente del BP “Simón Rodríguez” (BPSR) (2016/2017).

Nuestra atención a la presencia de población joven-adolescente en EDJA responde a una preocupación planteada por integrantes del BPSR, ligada al cambio en el perfil de lxs estudiantes actuales, que consideran cada vez más jóvenes y con trayectorias laborales y educativas diferentes respecto de las de años anteriores.

En esta oportunidad, en particular, retomamos para el análisis los intercambios docentes planteados en dos jornadas de discusión sobre la temática: un encuentro entre colectivos docentes de distintos BP, y una entrevista conjunta a integrantes del colectivo de educadorxs del BPSR. A partir de las perspectivas formuladas en estos espacios, relevamos y analizamos qué significados se construyen respecto de la cuestión de lxs “nuevxs sujetxs” en la EDJA, con atención a los atributos asignados a lxs estudiantes y a su impacto en la vida cotidiana escolar y en las prácticas docentes.

Desarrollo: Adolescentes, jóvenes y adultos en la EDJA

Para caracterizar a lxs estudiantes jóvenes-adolescentes, lxs educadorxs apelan fundamentalmente al contraste con lxs sujetxs adultxs, en términos de contextos biográficos disímiles, razones y motivaciones heterogéneas para asistir al BP, así como a las demandas particulares que les plantean a lxs docentes y a la escuela.

En esta línea, sostienen que, al momento de sumarse al Bachi, lxs adultxs responden a motivaciones subjetivas, a un deseo personal de terminar el secundario como cuenta pendiente o a un interés por la titulación en respuesta a las exigencias de puestos laborales que ya ocupan. Lxs docentes identifican que lxs adolescentes, por su parte, vienen obligadxs; como condición para mantener el PROGRESAR; porque es lo que les toca hacer por la edad que tienen; porque las familias –otro actor que, como corolario, se empieza hacer presente en los BP- se lo exigen.

A su vez, el contraste se expresa en la relación de unxs y otrxs con la escolaridad. En este sentido, mientras el adulto está retomando una historia previa o busca darle un cierre a su recorrido; se asume que lxs adolescentes provienen de una vinculación con la escuela ligada fundamentalmente a situaciones de rechazo, fracaso o prohibición.

La notoria heterogeneidad de expectativas, de aquello que vienen a buscar lxs distintxs sujetxs que asisten a los BP, conlleva usos

diferenciados del espacio escolar y demandas particulares, según identifican los propios docentes. En relación con la población adolescente, lxs educadorxs señalan los motivos de sus “vaivenes” y la centralidad que asume la socialización entre pares, antes que el interés por la terminalidad del nivel:

“... vive el bachillerato como vive la escuela tradicional, como una obligación, pero, que, a su vez, es un sujeto que vuelve. Pero que decíamos que vuelve en busca de una contención, de un afecto, de una grupalidad y no de otras cuestiones que, quizás, viene a buscar el adulto.” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

“... reclaman más como una institucionalización o algo más parecido a la escuela de la que fueron... o de la que salieron y también ven más al bachi como algo social, como un espacio más cultural y no tanto por el fin en sí mismo de terminar y tener un título. Por eso, también, esa falta de firmeza en la estabilidad de los alumnos en el bachi: ‘Bueno, voy, pero hago segundo el año que viene’” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

Asimismo, algunas posiciones clasifican la población de los BP en tres grupos diferenciados, ya que incorporan la caracterización del joven, con un perfil intermedio entre el adulto y el adolescente: el que tendrá entre veinticuatro, más o menos, que labura y tiene hijos. En términos de motivaciones, son quienes demandan el capital cultural escolar y la titulación para mostrar en el currículum, y con la expectativa de una inserción socio-laboral por su intermedio.

No obstante estas diferenciaciones, también se reconocen las vulneraciones comunes, como es el caso de las violencias de género. De tal modo, los contrastes estarían menos dados por las situaciones objetivas que atraviesan a unxs y otrxs, que por su manifestación explícita por parte de lxs adolescentes:

“...los adultos tienen una careta más armada, que el adulto se va armando ya, de mostrarse menos. Y, en los adolescentes, nos

explota en la cara, porque ellos mismos te lo dicen sin ningún problema. Pero los adultos también sufren estas violencias” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

“Nuevos sujetos”: impactos en la vida escolar, interpelaciones de la práctica docente

Los nuevos sujetos traen consigo, desde la perspectiva de lxs educadorxs, nuevas problemáticas, tales como, mayor recurrencia de conflictos, vinculados con un incremento de la violencia de género o con el consumo problemático de drogas, tanto dentro como fuera del aula. Si bien anteriormente estas tensiones no eran poco frecuentes en los barrios, no se veían específicamente asociadas a la población estudiantil de los BP. Se trata de circunstancias que colocan a lxs docentes en una posición de cierto desamparo para atenderlas, aspecto que se expresa en la reiteración de opiniones, en el intercambio, como: con adolescentes, es mucho más complejo; no tenemos herramientas; está todo desbordado; estamos haciendo malabares. Por otro lado, se explicita que no se cuenta con otras instituciones –centros de salud, por ejemplo- dispuestos a realizar un trabajo conjunto.

No obstante, los colectivos docentes acusan recibo de las nuevas problemáticas y demandas, y, si bien las asumen con limitaciones, no dejan de formular un encuadre de trabajo preciso, que, a distancia explícita de perspectivas deficitarias respecto de lxs estudiantes, atiende, por el contrario, sus necesidades y habilite su expresividad:

“... tenemos que tomar y hacer un esfuerzo para acompañar esos procesos y crear el sentido de pertenencia que, de alguna manera, vienen a buscar, como cuando él se refería a eso de lo social, digamos: hacer amigos, pareja y demás, tener una banda, no sé. Cosas que el bachi posibilite en los adolescentes que andan ahí boyando de una institución en otra” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

“... en un sentido positivo, hablábamos de que los adolescentes eran más contestatarios y más sinceros, más transparentes, en el sentido de que “si no me gusta algo, te lo digo”, y los adul-

tos, por ahí, esto de, bueno, “si no me gusta, te pongo la cara que tengo que poner, y me voy de la clase y ya fue”. Y eso lo veíamos como potencial positivo, digamos. Algo para trabajar, algo, que tenemos que armarnos de herramientas para potenciar en un caudal constructivo. Esa rebeldía, en un sentido positivo” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

Las dificultades se asumen mediante el ensayo de estrategias y recursos apropiados para incidir de forma intencionada sobre aquellas, lo que redundaría en la formulación de saberes pedagógicos relevantes que se apartan de la monocronía escolar (Terigi, 2010):

“...nos demanda una vuelta hacia nosotros: qué nos pasa a nosotros, a nosotras, con este nuevo sujeto por toda esta complejidad que va saliendo. Como que, por ahí, no veíamos de antemano la necesidad de que hay que separarlos. Veíamos un potencial pero, sí, una complejidad. Es un potencial que demanda un movimiento en nosotros, en nuestros proyectos” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

En las discusiones sostenidas en los encuentros analizados, se expresa que, si bien, un primer desafío que se presenta es la recepción de lxs nuevxs sujetxs, el horizonte de los BP no se orienta sólo al logro de la permanencia sino que se propone, entre otros objetivos, promover la participación contemplando la heterogeneidad, a contramano de la normalización propia de la tradición escolar liberal y su dinámica selectiva:

“... los bachilleratos populares contenemos a estos sujetos, o tratamos de ponerlo como uno de los objetivos pedagógicos que tenemos, y, en su tránsito por otras escuelas o por otras instituciones, no. La otra escuela tiene la lógica de estandarizar, de normalizar, y nosotros, los bachilleratos populares, no la tenemos, es decir, según nosotros. Y, después, bueno, el desafío que tenemos de incentivar, aparte de esto, que estos sujetos sean activos, que participen, contra una lógica, por ahí,

más tranquilizadora de las escuelas tradicionales” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

El perfil particular de la población más joven exige, de acuerdo con la mirada docente, la introducción de modificaciones en las prácticas pedagógicas, a fin de reconocer y enriquecer sus potencialidades:

“Y, después, pusimos algunas características positivas, como el amor, la alegría, el cuerpo. Como que todo el tiempo están en movimiento y eso habría que poder explotarlo de una manera positiva. Y la grupalidad” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

Esta iniciativa se expresa tanto en relación con la estructuración formal de la currícula (De Alba, 1995) (a través de la oferta, por ejemplo, de talleres de artes y/u oficios, en algunos casos, de elección libre y rotativos) como en la implementación de dinámicas y metodologías que puedan generar mayores niveles de apropiación:

“la música puede ser un recurso para convocarlos y para que ellos, no solamente convocarlos sino que producir conocimiento ellos, porque, no sé, la sienten más cerca de ellos, me parece – es una cosa que me parece a mí-. Y que la idea es, también, que ellos puedan escribir, hablar, poner el cuerpo, ¿no? Entonces, yo lo había visto como una adecuación curricular en función de nuevos sujetos. Y no pensar que, porque es música, no es un espacio de enseñanza y de aprendizaje. Como que habíamos pensado, en un principio, tal vez, el debate, el estar más quietos, la construcción de otra manera” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

“... trabajar en proyectos concretos en los que pudieran participar, más tipo taller o más práctico, había traído buenos resultados, y aparecía, también, en cuanto a las motivaciones o los propósitos de ingreso a la escuela, que con los adolescentes lleva mucho más tiempo, quizás, construir un proyecto propio,

digamos, o la confianza en la capacidad de aprender” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

La reflexión genera, no obstante, el interrogante sobre la adecuación de estas innovaciones didáctico-pedagógicas de forma exclusiva en las propuestas destinadas a lxs adolescentes, es decir, “si el adulto se tiene que quedar en ese rol o en ese formato más tradicional, o si esas transformaciones también se pueden aplicar o se lo puede integrar al adulto en su proceso de aprendizaje” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

En línea con lo anterior y con la atribución de rasgos diferenciales a los distintos grupos etarios (ligados a sus ocupaciones, trayectorias, motivaciones, códigos e intereses) por parte de lxs docentes, un debate no saldado se refiere a la cuestión de la convivencia intergeneracional. En este sentido, se plantean posiciones que acuerdan con establecer propuestas pedagógicas separadas para unxs y otrxs sujetxs y otras proclives a reunir ambos grupos etarios, a pesar de sus divergencias, para fortalecer el encuentro y el diálogo entre adultos y adolescentes.

Un dispositivo orientado a favorecer la permanencia y el trabajo áulico se inaugura en el BPSR en 2015. Se trata del “Bachinete”, un equipo interdisciplinario conformado por psicólogas, psicopedagogas y psicólogas sociales -algunas de ellas, egresadas del propio BP– que tiene como objetivo “acompañar, escuchar y brindar apoyo a estudiantes; generar actividades para promover la grupalidad y asesorar al colectivo docente acerca del abordaje de diversas problemáticas que las y los estudiantes llevan a la escuela” (PEI, 2015: 8). Este espacio surge luego de que el colectivo docente organizara una serie de jornadas para trabajar sobre las problemáticas suscitadas tras la incorporación al Bachillerato de estudiantes a partir de los 15 años de edad. El nombre informal “Bachinete” responde a una adaptación del tradicional Gabinete Psicopedagógico de escuelas primarias y secundarias comunes.

“Muchas veces vienen acompañados de padres y madres, que después no aparecen más, pero que buscan esta escuela con la idea de que es una escuela especial y que, como sus hijos tienen un problema, acá podrían estar contenidos. Problema

cognitivo, o problema de adicciones, o problema de violencia... nos piden por favor que los anotemos porque se enteraron en el barrio de que en esta escuela se trabaja diferente y que hay una psicóloga. Y te preguntan ¿Es verdad que hay una psicóloga? Entonces les expliqué el espacio del Bachinete” (Integrante del Bachinete, entrevista colectiva, 3/4/2017).

Las acciones y dispositivos mencionados se acercan a la “concepción pedagógica”, centrada “en producir sentimientos de pertenencia y autoestima, como condición para el aprendizaje y a través de diversas estrategias institucionales” (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010: 24), sin desplazar el propósito de enseñanza mediante lógicas asistenciales.

Algunas educadoras declaran, no obstante:

“A veces esperamos que... sentimos que bajamos demasiado el nivel, entonces esperamos demasiado de ellos, que no son cosas gigantes las que esperamos, pero no están acordes a la realidad de ellos y nos cuesta adaptar (...) Y nos cuesta pensar que existen otras formas de aprendizaje que no tengan que ver con incorporar un concepto complejo o leer un texto largo... Nos cuesta.. que puede haber aprendizaje sin leer un texto. Eso nos cuesta” (Docente, entrevista colectiva, 3/4/2017).

“Le queda menos lugar al contenido específico. Pero un sujeto que aprende a socializarse mejor, a comunicarse de otra manera, a expresar lo que le pasa, no sé si no aprende. El tema es que nos cuesta pensar que aprendió y que eso que hicimos fue valioso. Pero lo peor es que vos, por intentar que alcancen el contenido, termines ni generando eso ni generando grupalidad, ni generando un sujeto un poco más autónomo, crítico, etc. Para mí sí hay aprendizaje. Ahora, ¿Eso le sirve para ir a la UBA? NO. (...) Sí, para mí es cada vez más darme cuenta de que no es bajar el nivel sino el paso previo para que puedan aprender otra cosa” (Docente, entrevista colectiva, 3/4/2017).

A partir de lo expuesto, es posible señalar un posicionamiento docente receptivo o abierto a la contención de la nueva población de los BP, antes que preocupado por preservar una identidad original como escuela secundaria del ámbito de la EDJA. En efecto, la caracterización permanente del territorio y de lxs sujetxs que lo habitan responde a la prioridad otorgada por lxs educadorxs a un compromiso con proyectos político-pedagógicos transformadores en función de las necesidades populares. En consecuencia, no circunscriben el ideario de la Educación Popular a un segmento poblacional determinado (Puiggrós, 1993):

“Ahora, después de la reforma del 2013, nosotros tenemos otra población, que es la que, con la misma edad, puede estar en el secundario normal o en el CENS. Entonces, me parece que eso es lo que, digamos, ahí, sí hay una diferencia respecto de el rol que tenemos los bachilleratos en relación con el Estado. O sea, no es el adulto que no tiene a dónde ir a estudiar y nosotros le damos una oferta, como era al principio. Es el adolescente que tiene la escuela en el barrio y que, en vez de hacer 4°, 5° y 6°, elige hacer 1°, 2° y 3° del bachillerato, porque es a la noche, porque es más flexible, por esto, por lo otro o por no sé qué. Pero, digamos, están eligiendo: o son expulsados de la escuela y están decidiendo anotarse en un bachillerato y no en la escuela secundaria, porque podrían” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

“... nuestro objetivo (...) es un objetivo claramente político-pedagógico, y, en ese sentido, decíamos, bueno, es urgente caracterizar al sujeto con el que trabajamos, porque nosotros tenemos un objetivo y, si nosotros no caracterizamos a ese sujeto, no podemos abordarlo con estrategias adecuadas para ese sujeto y nuestro objetivo” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

De este modo, lejos de cristalizarse como ofertas acabadas, los BP se repiensen y reformulan a fin de adecuar las propuestas escolares a realidades inestables, pero con una convicción firme acerca de su para qué.

“Entonces, como que tenemos este desafío, por un lado, de garantizar la inclusión que predica el Estado, pero que no facilita de ninguna manera, y, por otro lado, de modificar el horizonte político para que sea transformador. Como que están esas dos cosas, que ya cada una, en sí misma, es re difícil” (Docente, encuentro de educadorxs de BP, 12/11/2016).

Reflexiones finales:

Indagamos las reflexiones docentes orientadas a problematizar los cambios de los distintos escenarios socio-educativos y a reconfigurar sus propuestas políticopedagógicas, en una apuesta por la construcción de horizontes democratizadores en EDJA que trasciendan la burocratización del sistema escolar y que contemplen, simultáneamente, las particularidades de lxs protagonistas de las prácticas educativas. De tal modo, las políticas educativas recientes de corte progresista y su impacto en las condiciones de escolarización, fueron exigiendo a los BP la revisión y profundización de los sentidos y prácticas que promueven.

Asimismo, interesa destacar los procesos de construcción de saber pedagógico que tienen lugar en los espacios de encuentro docente analizados, ya que constituyen instancias de auto-formación que posibilitan la elaboración periódica de diagnósticos, así como la identificación de problemáticas dinámicas. Se orientan hacia la praxis, a la reflexión para intervenir, mediante la revisión de ideas, prácticas, y la complejización de representaciones del sentido común. Son ámbitos de formación planificados de manera sistemática entre pares, que revelan una significativa potencialidad para proyectar propuestas educativas situadas, en diálogo con las necesidades de los territorios en los que se insertan.

Bibliografía

Brusilovsky, S., Cabrera, M. E., & Kloberdanz, C. (2010). Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 32(1). De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educ. Soc.* 32 (115), pp. 339-356.
- Finnegan F. (2016) “La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial”, *Encuentro de Saberes*, n° 6.
- Brunetto, C. (2014). “Acá hay un trabajo político”: Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Ensenada, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4364/ev.4364.pdf
- Puiggrós, A. (1993): “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”, en Gadotti, M. y Torres, C. (Comps.). *Educación Popular. Crisis y Perspectivas*, pp.33-43. Miño y Dávila, Bs. As.
- Rubinsztain, P. (2012). Marcos normativos para la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional. Trabajo final para el seminario Educación, Institución Escolar y Políticas Públicas de la Maestría en Educación. *Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFYL, UBA)*. Mimeo.
- Terigi, F. (2010), “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Otras fuentes consultadas

Documentos oficiales

- Resolución 55/13 y Disp. Conj. 1/13 (Dirección Adultos, Provincia de Buenos Aires).
- DOCUMENTOS INTERNOS BPSR
- PEI (Proyecto Educativo institucional), 2015.

10. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES DIFERENCIADAS.

María Galdeano

galdeanom@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Educación –
FH-Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

Desarrollamos algunos análisis que surgen del estudio de 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 y caracterizamos las estrategias de enseñanza que emplean las docentes para el trabajo con un grupo de jóvenes y adultos con discapacidades diferentes. En particular la tarea de la maestra a fin de adaptar, tanto sus explicaciones como las actividades y consignas que escribe en el pizarrón, a los diferentes niveles de aprendizaje sus estudiantes.



Introducción

En la presente comunicación exponemos algunos interrogantes 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.

Interrogantes que giran en torno a la modalidad de trabajo de las maestras, estrategias y actividades diferenciadas, adecuaciones curriculares, en un aula compuesta por jóvenes y adultos con discapacidades.

Pretendemos con este avance en la investigación y a partir del trabajo de campo, caracterizar dichas estrategias, para en otra instancia

indagar también sobre la construcción de materiales educativos y sus particularidades.

El enfoque metodológico empleado se enmarca en la metodología cualitativa que intenta comprender las situaciones en estudio en su contexto de desarrollo. Al momento realizamos estancias y observaciones de clases en una institución. Destacamos el trabajo de campo realizado a lo largo de una de una semana, quedando pendiente las entrevistas a las maestras. Esta continuidad nos permitió identificar también la organización y distribución del trabajo al interior del aula, conducida por dos maestras, una que lleva adelante la clase y la otra que acompaña y guía las actividades de los estudiantes.

Un acercamiento a la institución. Descripciones y problemáticas que contextualizan y dan sentido.

La escuela está ubicada en la periferia de la ciudad de Resistencia, y 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, Guarino, Gómez Vallejos y Pujalte Ibarra, 2012). En este caso confluyen además de la EPA, una escuela primaria para niños.

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, 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 y también contempla la sede central -sita en la escuela primaria–y anexos. El curso observado desarrolla sus actividades en tres turnos, mañana, tarde y vespertino. Las observaciones fueron realizadas en el turno tarde que funciona de 14 a 17.30 hs.

La dirección de la institución se asienta en la sede central y su directora concurre en el turno vespertino.

Para caracterizar el edificio escolar se podría describir que tiene un gran tamaño, es amplio, pero sin embargo, la Escuela Primaria de Adultos (en adelante EPA) tiene acceso restringido a estas instalacio-

nes. Por ejemplo, sólo dispone de algunas aulas, patio, comparten los baños con los niños y un espacio para la dirección.

El plantel docente del curso observado está compuesto por dos maestras que han agrupado sus alumnos, provenientes de dos anexos diferentes, con edades diferentes y discapacidades diferentes.

En cuanto a la conformación grupal de estudiantes, advertimos un rasgo que ya fue encontrado en la modalidad, la presencia de personas en situación de discapacidad (Blazich, Gómez Vallejos, Guarino y Pujalte Ibarra, 2010). Esta escuela y este curso en particular, tienen todos sus estudiantes y las maestras los denominan “especiales”. Lo que motivó nuestro interés en analizar la modalidad de trabajo que implementan las maestras a partir de las diferencias detectadas en sus estudiantes ya que se hace necesario pensar en formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas.

En el aula observada en 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).

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 los alumnos no asisten por períodos, por razones laborales, personales y familiares. (Blazich, Guarino y Gómez Vallejos, 2010). En esta escuela, un grupo de 14 estudiantes asiste de manera regular, permitiendo llevar adelante un trabajo continuo y organizado.

La intención de contextualizar la institución tiene íntima vinculación con lo que abordaremos porque serán los sujetos y las condiciones en que desarrollan sus prácticas quienes son parte de las estrategias que implementan las maestras en su práctica diaria.

Estrategias didácticas y actividades diferenciadas

Cuando hablamos de estrategias hacemos referencia a “... el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido discipli-

nar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich y Mora, 2009: 23).

También, nos dice Alicia Camilloni (1998), “(...) es indispensable para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase, sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles” (186).

Siguiendo a Cecilia Bixio (2006), entre los componentes de una estrategia didáctica podemos mencionar: la estructura comunicativa que propone en la clase, que sostiene, a su vez, una determinada estructura de participación; el modo de presentar los contenidos de aprendizaje, atendiendo a la significación lógica que habrá de tener el material, como así también a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle, la consigna con la que los acompaña, la relación que establece entre los materiales y las actividades.

En el desarrollo de las clases observadas, se hacen presentes estos componentes. La comunicación que la maestra sostiene con el grupo de estudiantes, de manera individualizada y directa en ocasiones y general a todo el grupo en otras.

“La maestra se dirige a sus alumnos por el nombre, indicándoles uno a uno la actividad que deben desarrollar.” (Registros 1, 2, 3 y 4)

Si bien el contenido que desarrolla es el mismo se hace evidente el proceso de diferenciación que realiza la maestra para adecuar los contenidos, actividades, materiales y consignas, trabajando con todos los estudiantes de manera personalizada, acorde a sus ritmos y niveles de aprendizaje. Un claro ejemplo de ello es el trabajo con los mapas de la provincia del Chaco. Un grupo de estudiantes sólo localiza y colorea el departamento San Fernando (donde se localiza la ciudad de Resistencia) y el resto identifica y colorea todos los departamentos que componen la provincia.

En una de las observaciones realizadas (Registro 3) la maestra desarrolló una estrategia que fue adecuando al grupo en el transcurso de la clase. En primera instancia se dirigió al grupo total, para luego proponer consignas de actividades diferenciadas y adecuadas a las distintas posibilidades de cada uno de los estudiantes. Inicia la clase recuperando el tema, en esta ocasión, el acto sobre la provincialización del Chaco, hace referencia las láminas con la bandera de la provincia coloreadas con anterioridad por cada uno de los estudiantes. Realiza preguntas dirigiéndose a los alumnos por su nombre, adecuando las mismas según sus características. Provoca nuestra atención, la estrategia que utiliza la maestra para adaptar, tanto sus explicaciones como las actividades y consignas que escribe en el pizarrón, a los diferentes niveles de aprendizaje sus estudiantes.

“La maestra pregunta a uno de los alumnos, señalando el mapa del Chaco, dónde se encuentra su ciudad, en qué departamento...; a otro alumno, le pregunta acerca de la cantidad de departamentos que posee la provincia; mientras a otro, qué significan las estrellas de la bandera de la provincia”. (Registro 3)

Otra de las estrategias diferenciadas se evidencia en el uso del pizarrón. Lo que allí se escribe, que los alumnos copiarán en sus cuadernos, se presenta de manera diferenciada también. La maestra recurre a elementos gráficos, estrellas y puntos, para diferenciar aquello que deben copiar y realizar los estudiantes. Indicando con sus nombres quienes desarrollan una actividad y quienes realizan otra:

“La maestra escribe en el pizarrón:

- JUEVES 29 DE AGOSTO
 - CICLO: ALFABETIZACIÓN
 - MÓDULO: COMUNICACIÓN
- REALIZAR EL COMENTARIO DE LA LEYENDA
BUSCAR LAS PALABRAS CONOCIDAS EN EL
DICCIONARIO
NOMBRAR LOS PERSONAJES DE LA LEYENDA

La maestra nombra a los alumnos que deben copiar sólo los “puntos” y los que copian todo “estrellitas y puntos” (Registros 1, 2, 3 y 4)

Esta diferenciación está asociada a la complejidad del contenido y de la actividad a realizar, estrechamente vinculada a las posibilidades de cada uno de los estudiantes.

Lo anterior destaca la estrecha relación entre contenido y estrategia didáctica, tal como lo señalamos anteriormente, cuando nos referimos a la interrelación entre contenidos y estrategias de enseñanza como vehiculizadores del conocimiento que construyen los estudiantes.

En un marco de igualdad de derechos y oportunidades, reconocer que hay alumnos con necesidades educativas diferentes tiene como sentido garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos que por sus particulares circunstancias y contextos están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar (Convención sobre los derechos de personas con discapacidad. Artº 24 inc. 2).

Para garantizar el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad se deben elaborar estrategias diversificadas. Una de ellas es la integración escolar: incluir a las personas con discapacidad en escuelas de diferentes Niveles y Modalidades siempre y cuando sea posible y positivo con configuraciones de apoyo; que permitan eliminar barreras de aprendizaje (Resolución 5564/15)

La respuesta educativa a las personas con discapacidad se traduce en la elaboración de un programa, generalmente a mediano o largo plazo, articulado con el proyecto de vida del alumno, que garantiza su derecho a la educación. Parte de este programa implica la elaboración de estrategias diversificadas, comúnmente denominadas adecuaciones curriculares.

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1999) se definen las adaptaciones curriculares como las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas diferentes. Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículo común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a personas con discapacidad. Consisten en la

selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículo.

“La maestra distribuye a los alumnos imágenes sobre las que van trabajar. Son de dos tipos: una imagen para colorear, y otra con una leyenda agregada, acompañada de actividades indicadas en el pizarrón: comentar la leyenda... identificar personajes, buscar las palabras desconocidas en el diccionario...”
(Registro 1)

Reflexiones finales

Lo expuesto en esta presentación pretende mostrar cómo la maestra selecciona estrategias didácticas con actividades diferenciadas para atender un grupo de estudiantes, jóvenes y adultos, con discapacidades diferentes.

No existen recetas que permitan realizar una mejor selección de estrategias de enseñanza, ni es posible pensar en un solo tipo de estrategias: No hay un único enfoque de enseñanza apropiado para todas las situaciones y, en consecuencia, una enseñanza eficaz requiere de diferentes estrategias para alcanzar diferentes objetivos.

Cuando la maestra reconoce los diferentes tipos de contenido, las diferencias detectadas en sus estudiantes es que puede identificar la estrategia más efectiva para el logro de los aprendizajes.

La principal pregunta es cómo se hace para alcanzar mejor los objetivos; cómo lograr trabajar adecuadamente un determinado tema o un conjunto de ellos con un grupo específico de personas jóvenes y adultas con discapacidades diferentes, atendiendo las necesidades y los ritmos individuales.

Bibliografía

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Editor. Buenos Aires.
- Bixio, Cecilia. (2000) Capítulo 2. *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. Enseñar a aprender*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe.

- 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. 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. 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° 1, Año 35. P. 43-53. México.
- 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 CREFAL.
- 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.
- Camilloni, Alicia (1998) Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As. Paidós.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2010) Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto . Bogotá D.C., Kimpres Universidad de la Salle.

Documentos consultados

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Resolución 10469 MECCYT). “Curriculum para la primaria de la educación de Jóvenes y adultos en la provincia del Chaco”
- Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) Acuerdo Marco para la Educación Especial (Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19).
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Ley 26.378

EJE TEMÁTICO 3

FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA LA EDJA.

1. FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL CAMPO DE LA EPJA.

Clarisa del Huerto Marzioni

clarisa.marzioni@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales/Adultos2000, DEAyA, Ministerio de Educación e Innovación.

Resumen

Esta presentación se propone plantear algunos hallazgos principales de la investigación en curso: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital a cargo de un equipo de docente investigadores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, de la cual en particular para esta comunicación se hace una delimitación de la línea que indaga sobre las materias de práctica para la intervención que corresponden a los planes de estudio de los profesorados de Educación, Ciencias Sociales, Comunicación Social y se profundiza en la materia Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

En esta etapa de la indagación se avanza principalmente en lo empírico y se reflexiona en particular sobre lo que lxs docentes en formación identifican como aprendizajes y saberes construidos durante la cursada vinculados al campo de la EDJA. La presentación está estructurada en primer lugar, por los procedimientos técnicos metodológicos diseñados para esta etapa de la investigación junto con algunas características del universo de estudio; en segundo lugar, se concentra en la voz de lxs estudiantes cursantes de las carreras de profesorado sobre lo que identifican como aprendizajes logrados desde la materia EDJA; por último, se presentan conclusiones parciales respecto de las prácticas en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el



marco de la propuesta de enseñanza de la materia EDJA y se postulan cuestiones emergentes para continuar profundizando desde un enfoque cualitativo interpretativo y prácticas de investigación acción educativa por el que se ha optado en este estudio.

Palabras clave: educación de jóvenes y de adultos, formación docente, enseñanza, universidad.

Introducción

El trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que estudia las materias de formación para la intervención dirigidas a estudiantes de los Profesorados y Lic. en Educación en el marco de la política de estado promovida desde las normativas nacionales y jurisdiccionales que inciden desde los primeros años de los 2000. Estas transformaciones contribuyeron a configurar un conjunto de tendencias que, a través de la implementación de políticas específicas, han provocado modificaciones en las instituciones, en el sistema formador argentino y en las prácticas de los sujetos.

Una de las preguntas que guía nuestro trabajo gira entorno a la idea que las propuestas de enseñanza de las materias de intervención son facilitadoras para la configuración del rol docente. El supuesto no apunta a la verificación correlacional de los conocimientos aportados por las materias de práctica para la intervención referidos a la capacidad de abarcar toda la gama de posibilidades que se podrían desarrollar en las prácticas docentes en el contexto actual de modo de hallar categorías que den poder predictivo. Sino que pretende comprender las propuestas de enseñanza de las materias de práctica para la intervención y analizar si de alguna manera colaboran en reducir los niveles de incertidumbre de lxs estudiantes en la construcción del rol docente en contextos complejos y diversos. Hasta el momento, los hallazgos obtenidos de investigaciones empíricas finalizadas y en curso a partir del análisis del conjunto de las propuestas de enseñanza de las materias de práctica para la intervención pusieron de relieve cierta tendencia en este grupo de materias a romper con categorías teóricas heredadas para la lectura de los procesos que se desenvuelven en los diferentes espacios educativos.

Desde el estudio de corte interpretativo continuamos indagando la conformación de esos espacios de formación y de prácticas para

la inserción profesional de los futuros egresados de los Profesorados con el objetivo de profundizar en esta nueva etapa desde las voces de lxs estudiantes sobre sus prácticas docentes durante la formación, sus producciones de conocimientos e interpretaciones que se generan en la articulación con los espacios de intervención. Desde la perspectiva de lxs estudiantes y nuestro análisis se generan sentidos que organizan las interpretaciones e identifican rasgos facilitadores para desenvolverse profesionalmente.

Abordaje técnicos metodológicos

Las consideraciones sobre el posicionamiento como docente investigadora y de la temática delimitada fue planteada en comunicaciones anteriores. En esta oportunidad creemos necesario comunicar la elección de la estrategia metodológica fundamentalmente de esta etapa y el trabajo conceptual realizado para lograr progresivamente aproximaciones que suponen una mayor comprensión sobre el objeto de estudio. Resumidamente la primera etapa de la indagación supuso abordar los planes de estudios de las carreras de profesorado y lic. en Educación y materiales producidos por la coordinación de la materia (programa, plan de trabajo y las orientaciones para las prácticas de intervención en los espacios EDJA). En esta etapa se focaliza en las voces de lxs estudiantes, en analizar las impresiones que narran sobre la articulación con los diferentes espacios educativos de la experiencia de formación, en captar de qué manera se apropian de conocimientos y saberes que identifican construidos durante las prácticas de la enseñanza; procurando evitar en nuestro análisis, la sobreinterpretación y la tipificación forzada.

El desarrollo de este escrito lo organizamos mediante dimensiones teórico analíticas emergentes de los planteos de lxs estudiantes cursantes sobre las prácticas realizadas, asumiendo una mirada interpretativa desde el proceso dialéctico entre teoría y empiria propios de los diseños flexibles (Maxwell, 1996). En esta línea de trabajo la investigación no pretende producir un conocimiento objetivado sino que la intención es identificar y comprender el devenir de la construcción de conocimientos sobre el trabajo docente en la modalidad EPJA en un determinado contexto sociohistórico. Siguiendo esta definición también importa comprender cómo se consigue que las experiencias de formación colaboren a reducir el nivel de incertidumbre que presentan lxs

estudiantes al inicio de la cursada de la materia, observar el papel de las instituciones educativas y de formación en las construcciones de saberes sobre el campo de la EPJA tanto individuales como en los procesos de socialización.

En esta etapa se asume el análisis sobre los relatos obtenidos mediante conversaciones guiadas por cuestionarios abiertos elaborados por parte del equipo de investigación, durante el período 2016-2019 sobre las prácticas realizadas en diferentes espacios de la modalidad EPJA en algunas de las localidades pertenecientes a la zona sur del conurbano bonaerense. Decidimos el cuestionario por escrito como una de las técnicas a utilizar para recabar la información, con la formulación de preguntas precisas pero que a la vez habilitan respuestas de desarrollo que promueven que lxs interrogadxs se explyen. Atendiendo a otra de las características de los estudios de corte cualitativo, los cuestionarios se aplicaron en diferentes momentos de la indagación. Luego de un tiempo de trabajo de campo que consistió en las primeras aproximaciones progresivas a las unidades de análisis, se produjeron posteriores ajustes a las subsiguientes formulaciones que configuraron los soportes de registro y las técnicas de indagación. En total se trabajó con una muestra intencional de 76 estudiantes de los últimos años de las carreras que hayan cursado como mínimo dos de las tres materias de práctica para la intervención que son requisito para la obtención del título docente. Se llevó adelante un procedimiento combinado, sumando a lo ya mencionado, otras técnicas con instancias participativas como entrevistas grupales con la guía de temas previamente seleccionados con la intención de provocar los debates en dos grupos compuestos por dieciocho y catorce estudiantes de la materia EDJA que colaboraron como participantes. Tanto para la elaboración de los ejes que se instrumentaron en las diferentes técnicas indagatorias, como en las dimensiones que ordenan este escrito, se tuvo en cuenta lo avanzado en la etapa previa de la investigación sobre el análisis interpretativo de la propuesta de enseñanza de la EDJA en el marco de las carreras de Profesorado de la UNQ.

En producciones anteriores de esta línea de investigación, sosteníamos que los intercambios y articulaciones con otros espacios que se postulan desde el programa de la materia para las prácticas de intervención, son potentes para identificar rasgos propios de la profesión docente a la vez que colaboran en reducir la incertidumbre propia de

las primeras experiencias en la docencia. A partir de este momento, sumamos a esta enunciación encarnaduras desde la expresión de lxs estudiantes.

Durante el desarrollo cotidiano de la materia EDJA surge la preocupación por la formación y el desarrollo profesional de lxs estudiantes y docentes que coparticipan en el entramado de las prácticas pedagógicas y la elaboración de propuestas de intervención educativa que tengan en cuenta la demanda de los contextos actuales condicionada y atravesada por la velocidad y la complejidad en el marco de garantía de los derechos humanos en la enseñanza y en la construcción de conocimientos.

Esta preocupación recrudece si la combinamos con la variable enseñanza de conocimientos del campo de la EPJA. “Sería interesante tener más espacios prácticos para reducir la orfandad de experiencias de este estilo con la que salimos a la calle tras los años de formación académica” (testimonio de estudiante de EDJA, 2019). En este sentido, sobre la vacancia de contenidos específicos de la modalidad EPJA en la formación docente inicial, nos orientamos en concordancia con lo que plantean otros equipos de investigación que desarrollan líneas de indagación sobre la temática de formación docente para la modalidad EPJA, tales como las impulsadas por ciertos equipos de docentes investigadores de la Universidad Nacional de Luján y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba .

Reconociendo los hallazgos al respecto, presentamos a continuación parte de lo recabado sobre una incipiente propuesta de formación docente orientada a generar conocimientos específicos acerca de la EPJA en la formación inicial en el ámbito de la universidad.

Prácticas pedagógicas tendientes a profundizar una praxis basada en los derechos humanos

Una de las preguntas del cuestionario aplicado a lxs estudiantes indaga sobre la relación entre las propuestas de la materia EDJA y la posibilidad de captar en las prácticas docentes la complejidad de las múltiples tareas situadas en el campo de la EPJA. Esta fue una consigna que, en algunos casos, interpeló a lxs estudiantes quienes ampliaron sus

respuestas con análisis de relativa extensión; en otros, fue resuelta con mayor economía.

A modo de representar estas situaciones seleccionamos los siguientes comentarios:

“Entender que hay límites como docentes que impiden resolver todas las situaciones que surgen en un aula”. “Aprendí lo difícil que es extrañarse de la propia práctica y lo complicado que resulta ver lo que sucede en la misma. Poder alejarse, buscar y pensar desde otra óptica alternativas y modos de actuar conlleva complejidad cuando se hace lo que se hace porque se cree en eso que se está haciendo”. “En la educación de adultos, más que en otras modalidades, aprendí que es necesario recuperar la idea de estar atentos al Otro, a los sufrimientos, las trayectorias complejas...y eso no puede ser dejado de lado o pasado por alto o menospreciado, por el contrario debe interpelar nuestro compromiso ético y político”. “La cursada de esta materia me permitió además de conocer la historia de la educación de jóvenes y adultos que hasta ese momento era desconocida para mí, me permitió conocer diversas categorías para emplearlas en los análisis de experiencias educativas y poder así desarrollar investigaciones que permitan poner en evidencia lo que suele quedar invisibilizado y que por lo general perjudicar o al menos no favorece a las personas más necesitadas”.

Del análisis de estos textos -que llevan implícitos el desenvolvimiento de prácticas socioeducativas en diferentes espacios de la modalidad-, y la observación participante en los encuentros presenciales de la materia EDJA, dan cuenta de un devenir, de una mayor comprensión sobre la complejidad del rol de educador/a. Además, de lo enunciado por lxs estudiantes se puede leer que en la construcción de ese rol se evidencian elementos que conciben al trabajo docente como una práctica social compleja en el entramado de las condiciones materiales y simbólicas que operan en la formación en diálogo con la modalidad. Cabe mencionar que ese devenir en la formación, si bien adopta formas específicas en cada trayectoria de formación, presenta como rasgo distintivo una creciente comprensión sobre el trabajo docente en la modalidad. En otras palabras, se denota de los relatos, mayor conocimiento sobre los enfoques y posicionamientos que delinean estrategias teórico metodológicas de las distintas áreas de conocimientos involucradas en

la producción de conocimientos educativos y pedagógicos pensados para las intervenciones en la educación con jóvenes y adultos.

Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto de la EDJA

Desde lo normativo de las carreras de profesorado de la UNQ, se proyecta que las prácticas desarrolladas en la formación de profesores promuevan el análisis de los problemas sociales y educacionales actuales desde una perspectiva crítica, abordando tanto las discusiones teóricas como el aprendizaje de herramientas prácticas de intervención en/para el campo educativo.

Una de las cuestiones frecuentes de oír en las primeras participaciones de lxs estudiantes es el desconocimiento sobre algunas de las características de los sujetos que integran la educación de jóvenes y adultos, en general y pareciera ser aún mayor cuando se profundiza conectando diferentes dimensiones, por ejemplo: sujetos de la EDJA y discapacidad, y ruralidad. En una etapa indagatoria anterior, observamos que la propuesta de enseñanza de la materia EDJA en el marco de los lineamientos institucionales, formula a nivel teórico una articulación con espacios de EPJA a los fines de poner a disposición conocimientos que profundicen la comprensión sobre lxs sujetos destinatarios de las propuestas educativas en el campo de la EPJA. En función a ello, otra de las preguntas del cuestionario se orientó a indagar acerca de los escenarios recorridos/analizados desde las materias de práctica para la intervención y el conocimiento generado a los fines de reconocer/identificar/nombrar características singulares de la población de la EDJA que habita esos espacios.

Los siguientes fragmentos corresponden a los relatos de estudiantes acerca de ello:

“Los desafíos que deben sortear y que dicha experiencia produjo en mi formación, es entre otros la contención que requiere la persona adulta, porque más allá del interés o no que puedan tener en una cursada, son personas que trabajan, son sostén de familia (...) la asistencia, el llegar a horario son un gran desafío para el educador y el educando” [realizó su práctica de intervención en una diplomatura de la universidad]. “Aprendí sobre las justificaciones que dan los adultos [ante algunas consignas]...no puedo porque soy madre, no puedo porque nunca

fui a la escuela, no me sale como a los demás”. “Ver y reconocer que los estudiantes son un punto de apoyo importante para sus propios compañeros, ayudando e insistiendo para que aquellos que tengan más dificultades no se queden atrás” [referido esto a la secuencia programática de una materia]. “Aprendí que no se puede usar la misma metodología en grupos heterogéneos respecto a las edades, que eso generaría cierto malestar en el grupo” [de estudiantes participantes de la propuesta educativa]. “En general cuando se piensa en educación la asociamos de manera formal y direccionada hacia los niños, adolescentes o jóvenes... no se tiene en cuenta a los sujetos adultos”. “La participación en los espacios [EPJA] aportó matices metodológicos a mi futuro trabajo como educador de EDJA. Haberme acercado a otros espacios [centros de alfabetización] que no son conocidos desde otras materias que se enfocan más en experiencias formales del sistema” [educativo].

En estas expresiones se pone de manifiesto que lxs estudiantes consiguen progresivamente identificar rasgos propios de los sujetos de la EPJA respecto de otras modalidades. En la lectura de los cuestionarios extendidos sobre las voces de lxs estudiantes universitarios de las carreras docentes seleccionadas, leemos que la producción de conocimientos sobre la enseñanza de la EDJA es visualizada y reconocida como una experiencia aislada en el recorrido de formación. Cuando se los entrevistó a lxs estudiantes manifestaron que llegan a las instancias de prácticas docentes con escaso conocimiento sobre los ámbitos en donde van a trabajar y el desconocimiento práctico sobre los sujetos destinatarios de las acciones educativas que se espera que realicen a corto plazo; además, remarcan las pocas instancias en la formación que dieron lugar a experiencias en distintas modalidades.

Los saberes construidos durante estas cursadas son identificados como potentes para quienes recién se inician en la práctica profesional docente, en la escritura de los diseños posibles para la configuración de programas de propuestas dentro del campo de la EPJA. Así pareciera que la actualización sobre el reconocimiento del sujeto que participa de la EPJA, genera en lxs estudiantes de la formación docente posibilidad de producción y proyección de abordajes pedagógicos didácticos diseñados con mayores aciertos para las diferentes situaciones educativas. Sin embargo, será propicio distinguir, tomando palabras de Inés Dussel que “no se trata de ajustarnos a la ‘realidad’, sino de pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación

en la que estamos. Estas formas de intervención no son otra cosa que actuar políticamente”. A lo que sumamos, sin pretender prescribir prácticas pero con la posibilidad de pensar intervenciones más adecuadas a las condiciones de los sujetos de la EDJA.

Conclusión:

La comunicación compila una serie de aportes de investigaciones empíricas finalizadas y en curso vinculados con la formación docente en el ámbito universitario y la materia EDJA. Teniendo en cuenta este sentido se dio cierto ordenamiento a las voces de lxs estudiantes cursantes sobre lo que identifican como aprendizajes logrados desde la materia EDJA sobre la modalidad EPJA. Se presentaron algunos hallazgos producto del análisis que se perfilan fundamentalmente en dos aspectos: mayor conocimiento sobre la singularidad del campo de la EPJA y mayor certidumbre sobre las futuras intervenciones como docentes.

De los relatos de lxs estudiantes de las carreras de los Profesores de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación Social, se puso de relieve una vez más la necesidad de incorporar contenidos sobre el campo de la EDJA en los planes de estudio dirigidos a la formación docente universitaria. Sigue surgiendo y se pone de manifiesto el área de vacancia que esta temática implica a lo largo de la formación docente, y se postulan cuestiones emergentes para continuar profundizando, como es la dimensión que vincula la vida académica con organismos públicos y otros actores sociales, y con el sistema formador docente en general.

Planteado lo anterior, emerge el desafío desde el enfoque cualitativo interpretativo y prácticas de investigación acción educativa por el que se ha optado en este estudio, de enfatizar la reflexividad en las prácticas diarias con lxs estudiantes adultos, desnaturalizar el vínculo pedagógico y problematizar la interacción intergeneracional que se desarrolla en la propia situación de estudiantes universitarios. En este sentido y sin reducir las problemáticas singulares de la EDJA, ni los diagnósticos sobre la necesidad de formación de docentes para la modalidad; se comprende, que algunas de las cuestiones que surgieron en la narrativa de los relatos como poco conocidas sobre las problemáticas que atraviesan al sujeto joven y al sujeto adulto podrían acaecer de analizar y reflexionar sobre las propias prácticas cotidianas y vivencias

como estudiantes y docentes que coparticipan en el entramado de las prácticas pedagógicas. Dada la extensión de esta presentación dejamos pendiente la profundización sobre la posibilidad de articulación/ encuentro/ retroalimentación en el entramado de las prácticas pedagógicas en el para continuar en futuros artículos.

Bibliografía

- Bargas, Noelia; Cabrera María E.; Onnainty Mariel. La formación de los educadores de nivel secundario de adultos: un debate pendiente en Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas. Editorial: Tres de Febrero: Imaginante (2019). 262-272 pág. Disponible en línea: <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf>
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia (comp.). Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis. Editorial: Fondo de Cultura Económica, (2003) 128 p.. Buenos Aires.
- Marzioni, Clarisa del H.; Santos Souza, Alejandra. El desafío de la formación para las prácticas docentes en el Profesorado de Educación de la Universidad Nacional de Quilmes en Revista: El Cardo N°14. Editorial: FCE, UNER, Paraná–E.R. (2018) 207-224pág. Disponible en línea: <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/elcardo/about/contact>
- Marzioni, Clarisa del Huerto. Formación y prácticas docentes desde el contexto universitario orientadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la zona sur de conurbano bonaerense, en Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas. Editorial: Tres de Febrero: Imaginante (2019). 195-205pág.
- Marzioni, Clarisa del H.; Santos Souza, Alejandra. Reflexión acerca de las propuestas de formación para las prácticas docentes de los estudiantes del Profesorado de Educación de la UNQ, en Gergich, M. & A. Imperatore (comp.) Innovaciones didácticas en contexto. Colección Ideas de Educación Virtual. Secretaría de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

(2017). pp.172; Archivo Digital: online: Disponible en: [http://
libros.uvq.edu.ar/assets/libro5/ndice.html](http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro5/ndice.html)

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.). Estrategias de investigación
cualitativa. Editorial: Gedisa, S.A.. (2006). Barcelona, España.

2. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ALGUNAS PREOCUPACIONES DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Mario Alejandro Villanueva
marioavillanueva@gmail.com

Paula Mariana Dalinger
pmdalinger@gmail.com

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias
Sociales–Universidad Autónoma de Entre
Ríos

Resumen

En el presente escrito proponemos algunas reflexiones en torno de la enseñanza de la Investigación Educativa en carreras de Formación Docente y la problematización, desde este espacio, de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Reconociendo a la educación y al trabajo docente como espacios colectivos de construcción de conocimiento, la cátedra Investigación Educativa de la FHAyCS-UADER toma como objeto de estudio la educación secundaria y los sujetos que atraviesan las instituciones del nivel en sus diferentes modalidades.

Entendemos a la investigación desde una perspectiva sociocrítica, como práctica situada que interpela la realidad en contextos socio-históricos específicos; desnaturaliza, reconoce complejidades y tensiones; problematiza el lugar de los sujetos y sus prácticas. Enfatizamos el reconocimiento de la educación como derecho social y el compromiso político del investigador, que atraviesan la función social del conocimiento y la dimensión político-académica de la Universidad pública.

Nuestro trabajo como formadores de futuros docentes, apunta a generar condiciones para pensarnos como productores de conocimiento a partir de prácticas que instalen preguntas, generen rupturas, poniendo en tensión lo ya sabido.



En el trabajo que desarrollamos junto a los estudiantes, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos ocupa un lugar primordial, como una de las líneas temáticas que proponemos para la realización de su trabajo final; instancia que para muchos de ellos constituye el primer acercamiento desde la formación docente a espacios de educación de la modalidad.

Compartimos aquí algunas reflexiones respecto de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión en el marco de la propuesta de cátedra, y de las preocupaciones de los estudiantes durante la realización de su trabajo final, en instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos.

Introducción

La asignatura Investigación Educativa ubicada en el tercer o cuarto año (dependiendo del plan de estudios) de las carreras de formación docente de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos forma parte del Trayecto Común Pedagógico de las propuestas formativas de los profesorados para la educación secundaria. La diversidad en los campos disciplinares de los estudiantes adquiere relevancia al proponernos superar conceptualizaciones que saturan los sentidos de lo real, facilitando nuevas articulaciones entre lo dado y lo potencial, para pensar contra lo instituido.

Entendemos a la investigación en la formación docente como una práctica que favorece la construcción de miradas reflexivas, problematizadoras, que preguntan sobre lo cotidiano y “lo evidente”. Desde una perspectiva sociocrítica, un objetivo central es profundizar en el conocimiento de contextos y espacios educativos y las relaciones que en ellos se construyen, para contribuir a su transformación. La investigación constituye un pilar fundamental de la formación y el trabajo docente, a partir de lo cual planteamos el reconocimiento de la centralidad de la relación del docente con el conocimiento como aspecto que define su tarea, comprendiendo no solo su transmisión en la enseñanza, sino también su producción a través de la investigación (Achilli, 2008).

Nuestro desafío es conocer las instituciones educativas y sus condiciones objetivas materiales y simbólicas; realizar una mirada situada de los sujetos y sus prácticas en la vida cotidiana escolar. El recorrido realizado en la cátedra, las acciones de investigación y extensión,

donde abordamos como temática central los sujetos y la escuela secundaria, nos posibilita acercarnos a un abordaje de la trama de relaciones que se juegan en el campo; la dialéctica de la práctica escolar que da cuenta de luchas, contradicciones y disputas históricamente configuradas.

En este sentido, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se ha vuelto en los últimos años una preocupación creciente entre los estudiantes, que ha sido acompañada desde el equipo docente de la cátedra, a través del desarrollo de proyectos de investigación que la han tomado como objeto. El propósito de este escrito es esbozar algunas preocupaciones que han emergido a partir de estos trabajos en el marco de la propuesta de la cátedra.

La propuesta de la cátedra: investigación educativa en la formación docente

Partimos de una concepción de la investigación como práctica social específica, sistemática, articulada, fundamentada y situada, necesaria para la transformación de procesos sociales y educativos. La investigación educativa nos permite objetivar las prácticas docentes; habilita un distanciamiento respecto de la cotidianidad para poder desnaturalizar procesos y representaciones en vistas de transformarla.

Nuestro objeto lo constituyen instituciones de educación secundaria -escenario del trabajo docente de nuestros estudiantes-, posibilitando el análisis de las relaciones que allí se producen y los modos en que los sujetos construyen prácticas, discursos, significaciones. Miramos a esta realidad como una construcción histórica y contingente, por lo que apostamos a que su conocimiento nos lleve a asumir posiciones críticas y transformadoras de las prácticas tanto a quiénes integramos el equipo de cátedra como a los estudiantes. Trabajamos desde el enfoque cualitativo (Eisner, 1998) y socio antropológico (Achilli, 2000) en vistas a la construcción del trabajo final: un diseño de investigación con trabajo de campo.

Algunas preocupaciones que atraviesan las decisiones que tomamos en la cátedra tienen que ver con cómo habilitar la construcción de objetos de conocimiento a partir de la problematización de la realidad socioeducativa; cómo posibilitar desde la enseñanza la construcción de diálogos con los actores en contextos específicos; cómo acompañar

los procesos de escritura que recuperen la particularidad de escenarios, voces y prácticas que incluyan la propia reflexividad del investigador.

Identificamos, entonces, problemáticas que tienen que ver con:
a) la enseñanza del oficio de la investigación cualitativa y socio antropológica, buscando que los estudiantes incorporen la lógica de la pregunta y la problematización para conocer la escuela secundaria, los sujetos jóvenes y adultos que allí transitan, y los sentidos y prácticas que se producen; b) el desarrollo del trabajo de campo pensado desde la interpelación de saberes del sentido común, los propios prejuicios y saberes previos del investigador, la apertura hacia lo nuevo y el vínculo con los sujetos; para construir otros modos de relación con el conocimiento (Achilli, 2000); c) la escritura del proceso de investigación que implica el acompañamiento en los modos de comunicar el entramado epistémico y metodológico realizado en el campo, destacando el análisis de datos en la construcción del ejercicio de investigación; donde se tensionan prácticas de lectura con herramientas que recuperan de sus recorridos formativos y la voz propia en el texto como autores.

En el desarrollo del trabajo de campo se teje una trama que incluye el ingreso, la estadía, la delimitación del campo, la definición de problemas, la construcción de instrumentos y la toma de decisiones teórico-metodológicas, que requieren de revisiones constantes sobre los propios supuestos; a fin de iniciarse en el oficio de la investigación.

En este sentido proponemos la realización de un diseño de investigación con trabajo de campo, a partir del cual se posibilite la problematización y construcción de conocimiento en relación a cuatro líneas de investigación, presentadas a modo de guía: Sujetos y prácticas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos; Formación y trabajo docente en la Escuela Secundaria; Pedagogías de las memorias en la Escuela Secundaria y Discapacidad/diferencia: desafíos de la inclusión educativa en la Escuela Secundaria.

En esta ocasión aludimos a la inserción de los estudiantes en instituciones públicas de educación secundaria de la modalidad EPJA que, como parte del trabajo de campo, apunta al desarrollo de un trabajo donde, como investigadores, se enfrentan a la construcción de su objeto de estudio, involucrándose en un proceso que requiere nuevas lógicas de reflexión respecto de sus trayectorias formativas.

Pensar la investigación educativa y la formación docente como prácticas imbricadas, demanda considerar a ambas como actividades situadas políticamente e ideológicamente atravesadas. Convoca a reconocer la educación como derecho social y humano; entendiendo la formación docente como campo problemático interpelado por determinaciones epistemológicas, políticas, sociales, pedagógicas, curriculares, donde se juegan distintos dispositivos y prácticas que instalan debates. La propuesta invita a volver a mirar lo obvio, lo cotidiano, realizarse preguntas que desnaturalicen el vínculo con la escuela y la propia formación.

Consideramos la enseñanza de la investigación como una acción compleja que requiere de nuestra permanente reflexión y comprensión, para posibilitar la objetivación de las múltiples dimensiones que configuran la cotidianidad escolar. Este proceso demanda un acompañamiento constante hacia los estudiantes mediante tutorías que apuntan a fortalecer la apropiación teórica y metodológica de la perspectiva de investigación, a la vez que orienta la delimitación de los objetos, su abordaje durante el trabajo de campo y la construcción y comunicación de los datos obtenidos durante el desarrollo de la experiencia de investigación.

Hemos desarrollado también actividades de extensión e investigación tendientes a fortalecer este campo de trabajo dentro de la Universidad. Mediante el Proyecto de Extensión de Cátedra titulado “Investigación Educativa y Escuelas Secundarias. Construcción de vínculos interinstitucionales” destacamos la importancia de la vinculación entre instituciones, mediante encuentros e intercambios tendientes a crear espacios interinstitucionales de formación y práctica en el campo de la investigación educativa con las escuelas. Además, como docentes investigadores, llevamos adelante Proyectos de Investigación que propician espacios de construcción colectiva de conocimiento y divulgación académica. Estas instancias se han propuesto problematizar temáticas vinculadas a la educación secundaria y particularmente a la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, las prácticas escolares, las políticas de inclusión, los sujetos, el trabajo docente.

La educación secundaria de jóvenes y adultos en la propuesta de cátedra

Desde la propuesta de cátedra se presentan cuatro líneas que pretenden orientar la delimitación de los temas de investigación para la realización de los trabajos de campo. Entre ellas mencionamos la que se titula “Sujetos y prácticas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”, que si bien surge de una creciente preocupación por parte de los estudiantes de abordar temáticas relacionadas a la educación secundaria en esta modalidad, también se ha constituido como el campo en que, desde parte del equipo de cátedra, venimos desarrollando trabajos de investigación como docentes investigadores. Instancia a través de la cual también desarrollamos acciones de formación mediante la incorporación de estudiantes becarios y graduados adscriptos.

La propuesta apunta a construir una mirada problematizadora de la realidad en las instituciones que ofrecen Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, de modo que, a partir de las preguntas iniciales que intentan indagar la cotidianidad escolar, puedan reconocer los significados que los sujetos van asignando a las prácticas, vínculos, dispositivos, definiciones normativas y curriculares, políticas socioeducativas, y re-construir la trama que en ello se va configurando.

Ofrecemos a aquellos estudiantes interesados en focalizarse en esta temática, que puedan pensar su trabajo en el marco de nuestra investigación en curso “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”; mediante la cual nos proponemos desentramar las estrategias de inclusión social y educativa en el contexto de las políticas de Estado, los significados, connotaciones que se expresan en documentos oficiales y normativos, como así también los discursos de los docentes y los relatos de los jóvenes y adultos respecto de sus experiencias en instituciones de Entre Ríos y Córdoba.

Con este proyecto pretendemos dar continuidad a una línea de trabajo sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, políticas educativas y trabajo docente, iniciada años atrás con la investigación titulada “La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el contexto de las políticas estatales durante el período 2004-2015, en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Cór-

do”’. Desde los resultados alcanzados consideramos que la política pública impulsada durante el período 2004-2015 interpela los modos de entender la educación secundaria y la inclusión a partir de la puesta en marcha de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos; ubicando al Estado como actor central en las decisiones. Destacamos también aspectos que dan cuenta de quiebres y rupturas respecto de las políticas neoliberales de los ‘90, en lo que respecta a la EPJA. Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias, expresados en distintos documentos, pretenden interperlar discursos y prácticas institucionales. Los lineamientos políticos y estratégicos dan cuenta de la necesidad del acompañamiento a las trayectorias educativas y definen criterios para la elaboración de diseños curriculares.

La complejidad institucional que atraviesa la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos no solo se manifiesta en la organización de las instituciones, en los planes de estudio y diseños curriculares que – por falta de actualización y contextualización- no alcanzan a reconocer las características de los sujetos destinatarios. También queda expresada en la fragmentación de la dependencia institucional de la modalidad de jóvenes y adultos y la educación secundaria. Creemos que si bien en el período estudiado ha habido un crecimiento de la matrícula e instituciones que atienden la Educación Secundaria de la modalidad, no son pocas las deudas pendientes desde la política educativa, así como el camino que falta transitar para romper con los imaginarios que la atraviesan.

Algunas preocupaciones de los estudiantes en torno de la ESJA

En el desarrollo del diseño de investigación con trabajo de campo, los estudiantes van delineando algunas preocupaciones que comienzan a explicitar desde el momento en que eligen una institución de educación pública de nivel secundario; donde les proponemos que, durante el segundo cuatrimestre de cursada, realicen un trabajo de campo, coherente con la perspectiva socio-antropológica.

A lo largo del proceso trabajamos a partir de los registros de observaciones institucionales, charlas informales, estrategias de inves-

tigación documental, entre otras, a fin de construir una situación problemática posible de ser abordada y profundizada mediante entrevistas a actores institucionales, sobre las cuales se realizarán luego algunas aproximaciones teórico-metodológicas al análisis de datos.

Los trabajos finales de los estudiantes no sólo constituyen una sistematización del proceso que les implicó la cursada y promoción de la asignatura, sino que son considerados como un aporte a la construcción de conocimientos y problematización de la realidad socioeducativa, por lo que pasan a formar parte del material de consulta de la Biblioteca de la Facultad. A su vez, coherente con la perspectiva de investigación que orienta nuestro trabajo, solicitamos la elaboración de un informe de devolución a las escuelas, en el que desarrollan aspectos del proceso y las conclusiones abordadas, para que luego de su aprobación sea entregado a las instituciones como un aporte desde la práctica de la investigación educativa a la práctica docente, que contribuya con la reflexión y desnaturalización de las prácticas. Así tendemos a propiciar la construcción de un vínculo enriquecedor no solo para los estudiantes que cursan su trayecto de formación docente inicial sino para las instituciones educativas co-formadoras.

A la hora de explicitar los motivos que llevan a los estudiantes a escoger instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos, enuncian con frecuencia como una cuestión central la preocupación por no haber tenido experiencias de acercamiento al conocimiento de la modalidad durante la formación, el desconocimiento de los marcos normativos, curriculares, las prácticas, los sujetos que le dan forma en la cotidianidad institucional. Aluden en estos términos a las expectativas que ponen en la realización del trabajo de campo, en tanto experiencia enriquecedora para la formación, como un espacio que no sólo les permite problematizar la realidad socioeducativa en sentido amplio, sino que los posiciona como constructores de un conocimiento particular sobre la EPJA, donde pueden repensar sus propias trayectorias formativas a partir de las situaciones que se les presentan en contextos de investigación particulares y específicos. Rescatamos aquí el lugar central que la investigación educativa ocupa en la formación docente en tanto permite construir posicionamientos críticos, construir conocimientos sobre problemáticas concretas y como instancia de formación propiamente dicha que aporta a sus propias prácticas como futuros docentes. En este sentido, aparece también entre los motivos de recorte del campo

la alusión a posibilidades de horarios y tiempos, dado que la mayoría de las instituciones funcionan en horario nocturno, el interés personal de parte de estudiantes egresados de la modalidad por repensar las experiencias propias, el supuesto de que las instituciones que ofrecen educación de jóvenes y adultos constituyen una de sus primeras posibilidades de inserción laboral en la docencia, o por asumir la preocupación por la vacancia de conocimiento de investigación sobre la modalidad.

Durante el acompañamiento del proceso de investigación y escritura, así como en los trabajos finales de los estudiantes, podemos identificar aspectos que atraviesan la vida cotidiana institucional, objetivadas a lo largo del trabajo de campo.

En función de ello enunciaremos aquí algunas cuestiones que los estudiantes han ido construyendo como objeto de investigación. En sus problematizaciones buscan conocer representaciones sociales, sentidos, significaciones, imaginarios; indagan discursos, analizan prácticas, dispositivos; se proponen reconstruir a partir de las narrativas procesos que se dan en la cotidianidad de la vida institucional tanto en escuelas secundarias de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, como en otros espacios en que se ofrece la modalidad semipresencial y plan FinEs, con sus particularidades organizativas.

Esas preocupaciones apuntan a indagar a sujetos en contextos específicos que se constituyen en actores centrales del proceso de investigación, en tanto es mediante lo que ellos dicen y hacen, que acceden a la realidad socioeducativa. Aparece así el entrecruzamiento de diferentes voces de los estudiantes jóvenes y adultos, de los docentes, preceptores, tutores, asesores pedagógicos, ordenanzas, equipos directivos, con el desafío que siempre implica para los estudiantes objetivar una realidad mediante los significados que construyen otros, en un contexto que para el investigador es ajeno.

En este sentido, la preocupación por dar cuenta de procesos particulares implica pensar en la interrelación de contextos donde no sólo interviene la práctica de sujetos particulares, sino que indagan una trama que se teje en un marco institucional, atravesado por la política educativa. Contextos en los cuales es central el lugar de los sujetos de la investigación, así como del propio investigador.

Así, se constituyen como categorías centrales de estos trabajos a los que referimos -que a su vez son significativos por la forma en que los estudiantes investigadores nombran- las tutorías disciplinares como dispositivo pedagógico; el dispositivo de tutorías en el marco del Plan de Mejora Institucional; el trabajo mediante talleres, como formato particular; las políticas, prácticas, dispositivos de inclusión social y educativa; el uso del lenguaje inclusivo como política institucional; la inclusión de jóvenes y adultos de sectores populares; las trayectorias escolares/educativas; la participación estudiantil; el vínculo pedagógico; la convivencia escolar; las prácticas docentes/pedagógicas/institucionales; las expectativas laborales y proyectos de vida; la normativa escolar; las transformaciones curriculares en la modalidad; las políticas públicas; el vínculo entre el conocimiento y el tiempo pedagógico; la presencia de jóvenes menores de 18 años; la enseñanza de las diferentes disciplinas. Todo esto aparece atravesado por la preocupación por objetivar la mirada que los sujetos particulares (docentes/estudiantes) tienen sobre la institución, la modalidad, la educación en sentido amplio, el formato, en cuestiones que ven sobre ellos mismos, o sobre los otros que cohabitan el espacio escolar.

Reflexiones finales

La investigación en (y con) las instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos –desde la Universidad Pública- habilita pensarnos en tiempos de ocasión y experiencia, demanda reconocer a la función social de la educación interpelada por la irrupción constante de lo diferente. Generar condiciones para que los estudiantes se reconozcan como productores de conocimiento mediante prácticas reflexivas que instalen preguntas, rupturas, poniendo en tensión lo ya sabido, sólo es posible si se construye en relación al contexto, desde una racionalidad emancipatoria, reconociendo las complejidades y desigualdades del campo educativo.

Rescatamos el valor que le asignan nuestros estudiantes al posicionarse como sujetos constructores de conocimientos en espacios que les resultan ajenos, desconocidos, novedosos, resaltando el valor que ello tiene para su formación docente, bajo lógicas de que buscan romper con las miradas disciplinares, muchas veces atravesadas por lógicas hegemónicas y academicistas.

Reconocemos el presente escenario de ofensiva neoliberal y mercantilización de la educación, el avance de discursos meritocráticos, el desmantelamiento de programas científicos y educativos, y reivindicamos el derecho a la educación pública. En contextos que buscan posicionar al docente como facilitador, líder, aplicador, sostenemos los espacios de investigación en ámbitos de formación -y más aún en campos que siguen presentando grandes vacancias como la EPJA-, como trincheras; campos de disputas que deben ser defendidos en tanto posibilidad de formación de sujetos, intelectuales críticos, constructores de conocimiento con posicionamiento ético-político-epistemológico que permita actuar en consecuencia.

Bibliografía

- Achilli E (2000) Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editores(2018) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editores.
- Chamorro N; Francisconi A & Villanueva M (2019) La investigación educativa en la formación docente: un espacio de problematización de la realidad socioeducativa. Ponencia en Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. FHya-UNR. Rosario.
- Eisner E (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- Guber R (2004) El salvaje metropolitano. CABA: Paidós.
- Homar A & Altamirano G (2018) Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. CABA: Noveduc.

EJE TEMÁTICO 4

PROCESOS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.

1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJES. FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA EDJA.

Andrea Mabel Algarbe

Mariana Verónica Alem Quevedo

Inspección de Zona 3, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. Provincia de Córdoba

Resumen

La presente propuesta denominada Comunidades de Aprendizaje.

Fortalecimiento pedagógico en el Nivel Primario de la EDJA tiene como propósito socializar la experiencia desarrollada en las Escuelas Nocturnas y CENPA (Centros Educativos de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos) de la Zona 3, de la Dirección General de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Córdoba. La misma tuvo como fin y como principio orientador, constituir a las Escuelas Nocturnas y CENPAS de la Zona 3 como Comunidad de Aprendizaje. Este concepto refiere a un modelo educativo basado en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo y que es el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico. Es decir, este modelo es una nueva manera de la configurar las escuelas, en las que el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes son la clave para la mejora de la práctica educativa. Esta nueva forma de trabajar juntos supone el rediseño, reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa, en una progresiva puesta práctica.



Introducción

En los Centros Educativos de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos y Escuelas Nocturnas se propuso trabajar en el modelo educativo de Comunidades de Aprendizaje. Bajo este modelo se propuso pro-

mover encuentros- talleres entre los centros educativos autogestionados por los mismos docentes (maestros de grado y directores) a cargo de los centros educativos del Nivel Primario de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Se planteó, al repensar las prácticas de enseñanza, que los docentes reconstruyeran sus propuestas desde una nueva mirada, marcada por la intencionalidad de enseñar y se habilitan otros espacios de aprendizajes, de diálogo, de interacción, de encuentro con el saber, de encuentro con otros. Fue necesario retomar y profundizar la idea de que el trabajo de enseñar es la tarea de producir y distribuir conocimiento. Esto solo es posible si se la asume como construcción colectiva. Por eso, la enseñanza debe ser un oficio colaborativo (...) Funciona en equipo, no en soledad. (Rivas, 2015).

Los encuentros- talleres, se constituyeron en los espacios privilegiados para el trabajo colectivo, ya que se hace posible la revisión de la propuesta pedagógica, se descubren otros modos de enseñar, se realizan consultas, se debate, se leen nuevos materiales, se descubren otros modos de enseñar, constituyéndose al mismo tiempo en una instancia de capacitación y desarrollo profesional. De esta manera, se garantiza la construcción de proyectos institucionales y curriculares colegiados y compartidos que concilien las mejores tradiciones de enseñanza que

desarrolla la escuela y los aportes de las didácticas específicas de los campos de conocimiento del Diseño Curricular de la EDJA.

Cada docente, en la elaboración de su propuesta didáctica, objetiva el currículum con sus decisiones.

Emprender nuevos destinos, recorrer nuevos caminos. A los fines de revisar las decisiones pedagógicas que se toman en torno a la planificación de la enseñanza para que impacten efectivamente en las prácticas, ampliando condiciones, desarrollando y evaluando procesos y fortaleciendo el hacer individual y colectivo, les proponemos trabajar a través del concepto de “comunidades de aprendizajes”. Se trata de un modelo educativo que tiene como propósito principal aprender colectivamente para mejorar la propia práctica educativa e incidir en los aprendizajes de los estudiantes.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son una nueva forma de reconfigurar las escuelas, en las que el trabajo colectivo y la

colaboración entre los docentes son las claves para la mejora de la práctica educativa. En términos de Krichesky y Murillo Torrecilla (2011):

El desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en las escuelas constituyen una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativo, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros. Por ello es tan importante que una CPA se nutra de las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, alentando a la participación comprometida de la familia, así como también de todos aquellos actores involucrados (directa o indirectamente) en los procesos de enseñanza y aprendizaje: personal administrativo, personal no docente, inspectores. (p. 71).

Para ello se requiere un cambio cultural, en un proceso lento y costoso en trabajo y esfuerzo. Esta nueva forma de trabajar en conjunto supone el rediseño, la reflexión crítica y una predisposición constructivista hacia la práctica educativa, a través de una progresiva puesta en práctica. Requiere de una mirada atenta y diferente, capaz de asumir la realidad desde una perspectiva más amplia y profunda.

Se trata de un modelo educativo basado en los principios y prácticas de inclusión, de igualdad y diálogo, consistente en la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente, basada en el aprendizaje dialógico.

¿Cómo se organizaron las Comunidades de Aprendizaje?

Las ofertas educativas de la Inspección Zona 3 se fueron organizando en Centros Educativos Integrales, por considerarse que este nuevo formato, es el que mejor responde a las necesidades y demandas de la modalidad educación de jóvenes y adultos.

Al integrarse los docentes de las Escuelas Nocturnas y Cenpas, se propone la conformación de Comunidades de Aprendizaje donde el trabajo colaborativo es la clave para la mejora de las prácticas educativas y terminar con el aislamiento histórico del educador de adulto.

Esta decisión llevó, en primer lugar, a conformar equipos de trabajos, visibilizar las capacidades y estrategias pedagógicas del docente, generar espacios de rediseño, de reflexión crítica y constructiva

de la práctica educativa, compromiso profesional de los equipos docentes, producción de conocimiento específico acerca de la Modalidad.

En este modelo, docentes de Cenpas y Escuelas Nocturnas de la modalidad de jóvenes y adultos de la Provincia de Córdoba intentan generar espacios de reflexión sobre diferentes cuestiones educativas y de producción de conocimiento acerca de la modalidad.

Al constituirse como comunidades de aprendizaje supone un proceso que fue, en principio, superar el “aislamiento y la invisibilización” de las prácticas educativas en el nivel primario esa decisión y llevó, en primer lugar, a conformar equipos de trabajo.

La comunidad de Aprendizaje se construye colectivamente y se avanza hacia el trabajo colaborativo que permite potenciar las fortalezas y neutralizar las debilidades.

En cada uno de los encuentros-talleres se reconocen problemáticas comunes a todos los docentes que requieren de un abordaje en colaboración, tomando decisiones pedagógicas en conjunto referidas a: deserción, trayectorias escolares intermitentes, relaciones escolares de baja intensidad, inasistencias reiteradas, con propuestas superadoras, flexibles y situadas.

Finalmente, se constituyen como Comunidades de Aprendizaje al producir conocimiento en torno a la Modalidad. Superando la postura de la escasez de conocimiento, recursos, estrategias, bibliografía, etc. que se plantea en la educación de adultos.

¿Qué aporta el trabajo en Comunidades de Aprendizaje

- Propuestas educativas más apropiadas y específicas, que reconozcan a los estudiantes de la Modalidad.
- Sociabilizar y sistematizar el saber pedagógico del docente.
- Favorecer la construcción de propuestas pedagógicas potentes en cada Comunidad de Aprendizaje mediante el trabajo colaborativo.
- Aunar criterios y enfoques metodológicos en las propuestas pedagógicas de cada centro.

- Se reconocen los docentes como especialistas, profesionales de un campo de saber específico de nivel primario de la Modalidad de jóvenes y Adultos.
- En cada comunidad de aprendizaje se trabaja en torno a la apropiación y puesta en discusión de la propuesta curricular en general y de la planificación curricular integrada con propuestas únicas, válidas y valiosas para los estudiantes de la EDJA.

¿Cuáles son los desafíos?

- Avanzar hacia dinámicas más colaborativas en los equipos de trabajo.
- Reconocer y confiar en el “otro” (diferente a “mí”)
- Propiciar los espacios y tiempos para los encuentros y hacer que estos sean significativos y tengan sentido.
- Comprender y usar los entornos tecnológicos para favorecer (el punto anterior) los encuentros y que no se constituyan en barrera para ellos.

Construcción colectiva en las Comunidades de Aprendizaje de los centros educativos de Nivel Primario de la EDJA-Zona 3.

Los encuentros-talleres que se realizaron en las comunidades de Aprendizaje tuvieron tres ejes: el trabajo colaborativo, el desarrollo de la propuesta curricular de la modalidad y la evaluación como concepto clave para la planificación.

Respecto al trabajo colaborativo se puede afirmar que el mismo aumenta la creatividad y desarrolla valores que servirán para la mejora de la educación; permite ver un punto común a los docentes desde varios puntos de vista y esto enriquece el enfoque; eleva la autoestima del docente, combate los peligros del aislamiento y la sensación de fracaso a lo que lleva en ocasiones la tarea educativa.

Por otra parte, y en referencia al segundo eje “el desarrollo de la propuesta curricular en la modalidad” se intentó, plantear instancias de reflexión y prácticas acerca de los procesos de planificación en el

Nivel Primario en la Modalidad para Jóvenes y Adultos. Se reposicionó el valor de la propuesta curricular de la Modalidad teniendo en cuenta que, según Terigi (2005) el currículum es la herramienta de la que disponen los sistemas educativos para comunicar a las escuelas elementos estratégicos acerca de la educación que confiere unidad en la diversidad. Terigi denomina especificación del currículum a un proceso de contextualización.

Las estructuras curriculares de la Modalidad (Resoluciones N° 378/08 del Nivel Primario y Resoluciones N° 84/11 y N°148/13 de Nivel Secundario y la 152/16 y 176/16 de Educación a Distancia) parten de entender al currículo como organizador de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, superando la visión de éste como algo prescriptivo, estático y dotado de homogeneidad normalizadora.

Incluyen como aspectos distintivos el desarrollo de capacidades, el abordaje en Áreas con ejes conceptuales articuladores, y una marcada centralidad en la formación para el trabajo y en la vinculación con el contexto.

En ese sentido, los docentes no son “aplicadores” de las decisiones que otros toman ni “reductores” del tamaño del currículo; son, en efecto, especialistas en un campo del saber y su enseñanza que reconstruyen el currículo y lo vuelven productivo para determinados contextos, sujetos y objetivos.

En la intervención didáctica, reconocemos una propuesta combinada de contenidos de enseñanza (conceptos, teorías, nociones, procedimientos, etc.) y de capacidades de los sujetos jóvenes y adultos cuya promoción y desarrollo se propone para el tránsito por las instituciones educativas.

Recuperamos la metodología de elaboración de Situaciones de aprendizajes y construcción curricular para la toma de decisiones en la planificación.

Se entiende como Situación de aprendizaje a aquella necesidad, inquietud y/o potencialidad que, teniendo en cuenta las Áreas y/o disciplinas, motiva una intervención pedagógica y/o de formación.

Cabe aclarar aquí que intervención pedagógica significa abordar la situación o necesidad como sujetos pedagógicos, o sea, desde el sentido de promover saberes y conocimientos. Es decir, “intervenir” no

supone dar solución a la necesidad o conflicto, sino que a partir de estas situaciones problemáticas podamos pensar la articulación curricular que permita comprender, explicar esa realidad y propiciar el desarrollo de capacidades propuestas en el currículo.

Este proceso de planificación se realiza, en la modalidad, de manera individual. La actividad docente en sí misma ha sido tradicionalmente un quehacer aislado. No obstante, planteamos que la colaboración entre profesores aliviana, es gratificante, uno aprende y puede innovar” dice la profesora Rosa Muñoz, y continúa “tanto para planificar, como para articular la continuidad y secuencia del trabajo con los alumnos”.

Finalmente, y en referencia al tercer eje, es importante tener en cuenta que una instancia de evaluación. Por lo tanto, los educadores ponen en juego su capacidad de percepción, de lectura y de valoración de los procesos de aprendizaje.

La evaluación es una práctica compleja, constituye una preocupación y un desafío en las prácticas educativas, donde se involucran a diversos actores.

De los tipos funcionales de evaluación, la evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con las propuestas de la EDJA.

A modo de cierre

La desnaturalización supone buscar atajos o caminos no explorados. Al respecto de estos “atajos”, los pensamos como Nicastro (2006), quien recupera: El sentido del atajo: “Ruta particular más corta que el camino principal o que lleva a un lugar al que éste conduce”, pero sin duda con un efecto de sorpresa o de asombro: he aquí que el atajo que tomo, singularmente, me lleva a otra parte, allí donde el “camino principalmente no conduce”, otro fin, que yo no

sospechaba: descubrimiento. No es allí adonde quería ir y sin embargo, secretamente, ese se revela como el de un verdadero deseo, el deseo de verdad. (p. 72)

La enseñanza es una práctica social que solo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

Como señala Torres Santomé (1996): Es desde la atención a las dimensiones personales, comunitarias, a la preocupación por los problemas sociales de actualidad y de los desarrollos de la ciencia y tecnología como se llega a los contenidos culturales del currículum, a las teorías, conceptos, procedimientos y valores que se seleccionan para trabajar en las aulas. (p. 42).

Enseñar desde la realidad, entendiendo que esta comprende a los contenidos, significa seleccionar aquellos que resultan relevantes y socialmente significativos para un momento determinado. El docente es, entonces, un mediador de los procesos de apropiación, un mediador cultural entre los saberes que están a disposición y los sujetos jóvenes y adultos.

Desde este enfoque, lo que se busca es construir una propuesta didáctica enriquecida que invite a aprender y a desnaturalizar las prácticas pedagógicas, reemplazándolas por otras más efectivas, que impacten significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2008). Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EPJA/EPJA_ProCur_Alfni-NivPri.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (25 de julio de 2008). Resolución N.º 378/08. Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGE-JyA. (2012) Semipresencialidad Nivel Primario–Orientaciones para la evaluación de la oferta educativa. Disponible en <https://drive.google.com/open?id=15ycfu4Vn3LbBe4ixU8fJjyf-Kie3npWM>.

- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGEJyA. (2013). Documento de trabajo: orientaciones para la planificación.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGEJyA. (2014). Proyecto Institucional de Vinculación. Nivel Primario Presencial de Educación de Jóvenes y Adultos. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B2rScdmY7GuvOGpN-YzByaEhmM1U/view>
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2015a). Cuadernillo 19: Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/fas_19.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGEJyA. (2015b) Hacia una mejora en las prácticas de evaluación en la Modalidad de educación de Jóvenes y Adultos.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. DGEJyA. (2015). Sistema Voces V. 1.1 Manual de Uso.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. (2015). Educación de Jóvenes y Adultos Niveles Primario y Secundario–Síntesis estadística N° 20, Años 2010 al 2015. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1tuOaydZCpY6PR536NaMS2Agf5Nc6sD-5/view>
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, vol. 20, (2), pp 467-482. Florianópolis: UFSC. Disponible en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008>.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general–Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Krichesky, G. y Murillo Torrecilla, F. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una es estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Ca-*

- alidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 9, (1), pp.65-83. Disponible en <http://www.redalyc.org/html/551/55118790005/>
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela—Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rivas, A. (1 de Julio de 2015). “Pensar que el problema son los alumnos, es un error”. Saberes, (20). Disponible en <http://revistasaber.com.ar/2015/07/pensar-que-el-problema-son-los-alumnos-es-un-error/>
- Terigi, F. (2005). Después de los 90: prioridades de de la política educativa nacional. En J. Tedesco (comp.), ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? (pp. 229 290). Bs. As.: IPE–UNESCO.
- Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. (Conferencia). Disponible en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf.
- Torres Santomé, J. (1996). Sin Muros en las aulas: el currículo integrado. Kikiriki Cooperación Educativa, (39), pp. 39-45. Disponible en <http://jurjotorres.com/?p=708>

2. LA MATEMÁTICA APLICADA COMO UN RECURSO DE FORTALECIMIENTO DEL SUJETO, EN CONTEXTOS VULNERABLES Y AMBIENTES DESFAVORABLES.

Maricel Alauzis
alauzis@gmail.com
Cens 90 DE 01 CABA

Resumen

En los ámbitos vulnerables y de pobreza se respira un aire que impregna al individuo una sensación del que no se puede salir o tal vez, del que no se pueda prosperar. Cuando estas personas descubren la matemática como herramienta ganan seguridad en sus quehaceres diarios, les da fortaleza interna y esperanza de progreso. No es solo un cambio subjetivo del sujeto sino, brinda una proyección que transmite a su entorno mejorando la vida de su ambiente.

La siguiente experiencia es la descripción recogida de una serie de actividades y conclusiones, sobre una dinámica basada en trabajo por proyectos con matemática aplicada, llevada a cabo por los estudiantes de tercer año en el Cens 90, secundario de adultos en la Ciudad de Buenos Aires.

En este contexto del último año del plan de Bachiller para adultos en 3 años, hemos empleado un formato de transversalidad de la matemática con metodología de la investigación y relación laboral. Se trabaja sobre la estadística y las finanzas personales, sobre una investigación relacionada con su especialidad (Desarrollo de Comunidades) en base a sus inquietudes y su ocupación actual.

Estas actividades la realizan en equipo, trabajan en una investigación donde surgen los datos que analizan en base a operaciones matemáticas, con el fin de obtener conclusiones para una propuesta de mejora en su ámbito laboral o comunidad.



Los resultados son muy productivos pues, los proyectos surgen desde ellos a partir de sus deseos y necesidades propias. Por esta razón, los resultados son superadores desde lo personal y lo social.

Detrás de la formalidad que les brinda trabajar en equipo, les brinda un orden metodológico y un pensamiento matemático, a estas personas adultas los invitan a mejorar el proceso de orden en su propia actividad, adquirir un pensar lógico y, sobre todo, seguridad en sus iniciativas, ya que en estos casos nacen microemprendimientos. De esta manera se fortalecen en lo económico, mejorando la vida familiar y su ámbito social, prosperando así las personas que habitan en torno a sus círculos frágiles.

Introducción

Es una secundaria de adultos dentro de una gran ciudad, con un hábitat de estructuras precarias y situaciones complejas.

La población de la escuela promedia unos 30 años de edad, ellos provienen de diferentes lugares y contextos sociales. Los estudiantes que llegan, cuentan con una gran fuerza de auto superación, un gran interés inicial y voluntad de salir de estas estructuras de exclusión.

Esta experiencia describe el último tramo de su secundario de adultos, en un último trabajo llamado proyecto final, en combinación con las materias metodología de la investigación y matemática teniendo en cuenta que, la especialidad de la escuela es desarrollo de las comunidades.

El planteo del objetivo de la investigación surge de los estudiantes, los cuales relacionando con sus inquietudes y necesidades personales tratan de integrar sus conocimientos para la mejora y superación de su situación. A la par del aprendizaje de las materias, ellos continúan creando el trabajo en equipo.

Aplican la estadística para el armado de las encuestas, investigan y analizan los datos produciendo finalmente, resultados que involucran un aprendizaje activo y una gestión del conocimiento colectivo durante todo el año lectivo.

Esta actividad mueve sentimientos personales y familiares, en general los motiva la búsqueda de sus propias soluciones a partir de los recursos que poseen.

Se anhela de ellos, que la confianza de sus propias posibilidades conciba la resolución de los problemas y que se formulen interrogantes que estaban inadvertidos. También se espera de la producción, el uso y comprensión de operaciones de cálculo para la resolución de dichos planteos.

Esta tarea también incluye la materia Metodología de Investigación, la cual promueve el orden de las estructuras de pensamientos, pautan pactos de trabajo, manejan tiempos de entrega, ayudándolos a organizarse, incorporando métodos y secuencias para el logro de la presentación de la investigación.

Se espera una reflexión social a partir del análisis de las deducciones, provenientes del cálculo y estimación de resultados; los cuales deben expresarla en forma acorde dentro del desarrollo del proyecto.

Los docentes acompañan durante esta práctica en horarios de clases con las aplicaciones tecnológicas necesarias en el mundo laboral. Estas dos áreas trabajan en cooperación, dándoles tiempos precisos y ayudándolos a colaborar en equipo.

Se le brinda clases teóricas y prácticas necesarias para aplicarlo en el trabajo final, con un aporte de matemática financiera básica y lenguaje narrativo.

Los grupos son elegidos por ellos mismos y en casos excepcionales deciden hacerlo individualmente. Es interesante como se acompañan en el trabajo cooperativo, compartiendo tareas e intereses, fortaleciendo así, la seguridad personal y reducen los prejuicios que acarrear.

Terminando el año se presenta la producción con gráficos y la exposición del proyecto de los grupos, validando así las relaciones matemáticas y las conclusiones obtenidas.

Las explicaciones son reflexivas sobre los objetivos del proyecto compartiendo así entre todo el curso las observaciones y tratamientos de la actividad. Esta comunicación apunta a mejorar las habilidades de expresión y diálogo, intercambiando pensamientos y evidenciar los logros.

El éxito lo alcanzan cuando, en base a la concientización de los problemas planteados, obtienen propuestas de mejoras acorde a las hipótesis de trabajo, ganando así una mejor calidad de vida.

Es interesante remarcar, de cómo se abre la posibilidad de compartir reflexiones, se interpretan lecturas variadas, se escuchan entre sí, acompañándose con sus relatos basados en la heterogeneidad y diversidad cultural.

Desarrollo

En muchas ocasiones surge de las clases de Matemática preguntas que están asociadas a la vida cotidiana de los estudiantes. Preguntas tales de cómo puedo saber si voy a vender más este producto o que este otro, si compro en cuotas o al contado, o analizar un problema social en que los afecta directamente.

Estas prácticas apuntan, a que los estudiantes de este último año, puedan integrar los conocimientos obtenidos con su realidad social, también se pretende que puedan resolver inquietudes personales o de su entorno.

En base a lo dicho se busca un tema para elaborar en forma grupal dentro de la materia metodología de la investigación. Este problema o pregunta clave nace del reconocimiento de su situación o de la observación del medio,

Esta comprensión social favorece una posición solidaria generando la posibilidad de describir situaciones, problematizarla y buscar una solución.

En las materias Matemática y de Metodología de la Investigación siguen su curso normal de clases, mientras a la par van elaborando la propuesta, en estos periodos son acompañados por los docentes en el proceso de la construcción de este trabajo final.

En las producciones, los abordajes más habituales son los sociales, que apuntan a consumos problemáticos, violencia de género, problemas de la ancianidad y abandono, mala alimentación entre otros. Del mismo modo que las situaciones de empleabilidad, mercado laboral y búsqueda de trabajo son cuestiones que los preocupan.

La materia Metodología de la Investigación, contribuye a ordenar e interpretar la información, la búsqueda de datos, el desarrollo mismo de la investigación y deben explicar metodológicamente los problemas planteados. Sin duda, la matemática, en este caso, los ayuda a identificar las variables, cuantificar las encuestas, aplicar las operaciones matemáticas, interpretar los resultados y graficarlos.

Al comienzo se arman los grupos, consensuan el problema a trabajar, e identifican lo relevante para la búsqueda de información primaria y secundaria, especialmente en internet. Además, seleccionan información socio históricas acorde con las hipótesis y temas seleccionados.

Proceden con el armado de las encuestas analizándose conjuntamente con ambas áreas. Cada equipo va delineando qué tipo de encuestas, de cómo hacerlo y dónde realizarlo. Es interesante este momento en Matemática, pues reflexionan en conjunto y formulan los interrogantes deviniendo las encuestas. La comunicación de conocimientos abre debates en la clase compartiendo una escucha activa, profundización de las relaciones sociales como así también experiencias valiosas.

La reflexión en conjunto, la participación de otros no involucrados en el tema, despiertan intereses especiales que derivan a veces en la reestructuración de las encuestas. Esta colaboración de otros equipos para la mejora de la investigación produce una reflexión anticipada de los temas mejorando así, la comprensión y producción de textos.

El propósito de esta comunicación entre ellos es mejorar la confianza en la expresión oral, su participación colectiva, practican la argumentación y a la vez se produce un aprendizaje entre pares.

El paso siguiente de los estudiantes es organizar las encuestas en una forma, que puedan armarlas cuantitativamente encuadrando así las tablas de datos estadísticos. Organizan esta información obtenida, calculando variables con el fin de validar las hipótesis planteadas. Cabe señalar que se utilizan información secundaria proveniente de organismos públicos nacionales e internacionales.

El modelo matemático utilizado es el análisis estadístico y el de finanzas personales en función a cada situación planteada.

Se pretende desde los argumentos dar una equivalencia en representaciones simplificadas de la matemática aplicada a cada proble-

mática. Este conjunto de variables y números involucrados desde la investigación se operan y se comparan para la razonabilidad del resultado obtenido.

El proceso parte de la hipótesis de trabajo, una introducción, narran el desarrollo de la investigación, elaboran su conclusión y redactan su propuesta de mejora.

Los docentes acompañamos en estos procesos permanentemente delimitando tiempos al análisis de la información, identificando lo relevante, atendiendo el propósito de la tarea y a establecer orden lógico para la obtención de resultados.

Las redes sociales son un elemento muy importante en esta actividad, para realizar las encuestas y las consultas a los docentes. En algunos casos se usan las computadoras para la narración del proyecto, el armado de tablas y gráficos.

Elaboran esquemas estadísticos de forma de diagramas de barras, gráfico circular y de puntos, facilitando así la práctica de la interpretación de gráficos y comparar los resultados obtenidos.

El anteúltimo paso es elaborar las conclusiones, que derivan de los valores medidos y calculados, se comparan los resultados, analizando su significado en función de lo que quieren comunicar.

Confrontan la hipótesis y los resultados obtenidos, reflexionan sobre las producciones evaluando la razonabilidad de los resultados cuantitativos. Comparan con las informaciones primarias contrastando así, los resultados derivados de situaciones vigentes y del análisis de casos particulares.

En el último paso, se les pide a los estudiantes que hagan una propuesta de mejora ante el problema planteado, en base a las necesidades y requerimientos de la hipótesis.

Es la parte más creativa y motivadora de los estudiantes, impulsando una oportunidad para la resolución del problema, convalidando los recursos a su alcance e identificando una solución realista.

Esta fase es una parte de la profundización del conocimiento adquirido y del traspaso de la idea a la acción. Fomentan el tratamiento de la información, la apertura a la diversidad de opiniones y de los intereses mutuos. Al presentarse en equipo en una exposición oral final,

comparten conclusiones, se evalúan entre ellos y de la misma manera de parte de los docentes.

Nacen así puntos de vista diferentes en acuerdos y desacuerdos, que fomentan una actitud responsable ante los problemas sociales, compromiso con la realidad social y la búsqueda de una respuesta práctica con calidad.

Conclusiones y Reflexiones finales

El compromiso con los adultos es muy interesante y desafiante. Estos estudiantes entran a la escuela cargados de inseguridades y temores y, en muchas ocasiones, esto no les permite tomar riesgos por el miedo equivocarse.

El trabajo en equipo fomenta la participación, resta incertidumbres y capta la inclusión.

Las discusiones y las diferencias de puntos de vista desarrollan el diálogo y el cooperativismo saltando así, las diversidades comprendidas en estas aulas.

Una característica de estos grupos es la diversidad cultural que poseen y muchas veces complejiza la decisión, no obstante, las similitudes de sus necesidades, aumentan el interés por aportar prosperidad a sus contextos.

Las motivaciones por estas tareas escolares se reflejan en sus trabajos que son muy interesantes. Durante estas actividades se fomenta el uso de las TIC's para ampliar sus habilidades en su futuro laboral. Los escenarios mundiales se enmarcan en complejos formatos de empleabilidad. Por esta razón, las políticas públicas no deben dejar de asistir con estas opciones educativas, a las personas de disímiles capacidades de terminar los cronogramas tradicionales de la educación.

Entre los resultados interesantes de estas obras producidas, en estos tres últimos años, rescato, por ejemplo, la solución de un grupo de mamás que investigaron el alto grado de contagio de enfermedades que se producían en el jardín de infantes. Luego de analizarlo, llegaron a la conclusión que debían tomar mejores actitudes de limpieza, antes de la comida de los niños.

La propuesta distintiva fue el incentivar y obligar a los niños la limpieza de las manos antes de comer, pues había casos de algunos niños que no querían mojarse, por lo que se utilizó un juego con alcohol en gel para estos casos, disminuyéndose así los contagios masivos.

Un caso interesante fue el análisis de la prostitución de menores y las consecuencias graves de sus enfermedades. La proposición de este grupo fue informar y concientizar de las afecciones graves que esta práctica acarrea. Los medios que utilizaron fueron publicaciones en formato de folletería y transmisión oral en los grupos de adolescentes de la zona.

En particular, otro logro que podemos agregar es la concientización de los riesgos de los consumos problemáticos, un problema que sigue aumentando. Este grupo concluyó que la comunicación y los centros de ayuda que escasean son muy importante, y desde la primaria se deben tomar acciones informativas hacia los padres.

Cabe comentar un trabajo sobre la vacunación de los niños, que muchos padres no tienen la suficiente información, ni educación, sobre las enfermedades graves que acarrea la falta de vacunación, ya que en ocasiones los llevan a la muerte.

Aquí también, la propuesta de mejora es concientizar a los padres con mucha información resolutiva.

En este último año, apareció un tema diferente a los que venían exponiendo. Es la problemática de la alimentación y la mala nutrición como la obesidad infantil.

Los resultados fueron importantes, ya que hay un aumento considerable de obesidad en los niños. Nació aquí la idea de concientizar a los padres y a las maestras de jornada completa, pues los chicos comen muchos dulces y comida chatarra, por consiguiente, hay que educarlos desde niños con más información sobre su salud.

En las clases se cuenta con una participación muy activa de los estudiantes. Podemos concluir que los resultados apuntan, en general, a la falta de información específica y resolutiva en las personas que viven en estas situaciones complejas. Esto prueba la valorización de la escuela presencial, contar con un lugar de formación y de contención de las personas en ámbitos desfavorables.

La evaluación consiste en dos formatos por parte de los docentes. Una que se evalúa permanentemente durante el proceso de elaboración del proyecto final por escrito, y por otra parte, es la presentación oral ante sus compañeros.

El sujeto con alta vulnerabilidad en estos contextos mejora su situación de vida gracias a la educación formal y no por cantidad instrucción, sino por la calidad de lo que recibe.

Desde la materia Matemática, el docente puede colaborar encarándola como herramienta aplicada a la realidad y a las circunstancias ambientales. No es beneficioso pedirles lo que no tienen, o no pueden dar.

Acompañar al estudiante que maximice lo que tiene y pueda, que logre descubrir sus habilidades, sumando así lo mayormente posible para mejorar su calidad de vida y lo que conlleva su alrededor.

No puedo dejar de nombrar un dicho de Galileo Galilei: «Las matemáticas son el lenguaje con el que Dios ha escrito el universo», y todos somos parte de él.

Bibliografía

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996), “Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas”, en: Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional Vol IV (2) N° 14, Bogotá.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. Tampa, FL,: University of South Florida.
- Bunge, Mario. 2007. “A la caza de la realidad”, ed. Gedisa. Barcelona. España.
- Castañeda, L & Adell, J. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el Ecosistema Educativo en Red.
- Engel, Ana; Coll, César (18 de enero de 2013). «Los entornos personales de aprendizaje en contextos de educación formal». Revista Cultura y Educación. Consultado el 23 de junio de 2016.
- Entrevista a Jordi Adell realizada por Josi Sierra para el proyecto de “El blog CC-Conocity”, en el año 2011.

- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum
- Gardner, Howard (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. p. 16. ISBN 978-607-7626-00-8.
- Gardner, Howard (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. ISBN 978-607-7626-00-8
- Harwell, S. (1997). *Project-based learning, promising practices for connecting high school to the real world*. Tampa, FL: University of South Florida
- Kant, Immanuel. "Pedagogía". <http://dspace.utalca.cl:8888/bibliotecas/librodot/pedagogia.pdf>
- Malcolm Knowles; Holton, E. F., III; Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th edición). Burlington, MA: Elsevier.
- Mishra, P. y M. J. Koehler. 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* Volume 108, Number 6, June 2006, pp. 1017–1054. Columbia University.
- Morales Gonzalez, Edel Navarro y Aguirre Aguilar, Berenice, Rubén y Genaro (14/01/2016). «*Metacognición y tecnologías de la información y la comunicación: Coincidencias e inconsistencias en la investigación*». Sinéctica. Revista electrónica de educación.
- Novak, Joseph D. (1995). *Teoría y práctica de la educación. La teoría del aprendizaje asimilativo de David Ausubel*. Editorial Alianza.
- Observatorio Regional de la Sociedad de la Información de Castilla y León (ORSI) y al Consejo Regional de Cámaras de Comercio e Industria de Castilla y León y está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 3.0 España. <http://tpack.org/>
- Robinson, Ken. (2006) Ted Ex. https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es
- (Ted Ex 2010) https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution

(Ted Ex 2013)

https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley

Scott, D. K. (2002). Educación general para una integración por edades.

Senge, Peter,. La quinta disciplina. Madrid: Editorial Granica.1985

Urdaneta, C. E. R., Fernández, M. S., Izquierdo, S. J., & Pérez, L. R. G. (2015). Entornos personales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa.

3. OTRA AUTORIDAD PEDAGÓGICA POSIBLE EN TIEMPOS Y TERRITORIOS DE EXCLUSIÓN Y DESIGUALDAD.

Adriana Bordarampe

adribordarampe@gmail.com

Educadora y Psicopedagoga. Integrante del
equipo de la Secretaria de Desarrollo Social
del Municipio de La Matanza.

Resumen

Una pregunta es la que atraviesa el desarrollo de este trabajo en un ida y vuelta desde la realidad, desde la misma práctica: ¿Qué perspectiva de la transmisión facilita desarrollar otra autoridad pedagógica posible en tiempos y territorios de exclusión y desigualdad?

Pregunta que en forma inmediata produce otras: ¿Cómo habitar la escena pedagógica de otro modo? ¿Cómo instituir nuevos lugares de habla desde la participación de los mismos niños, niñas y jóvenes?

¿Cómo se construye conocimiento en el marco de una Política de Inclusión Educativa que se desarrolla en un territorio del Partido de La Matanza; el cual, se caracteriza por una profunda e histórica vulneración de derechos?



Introducción

Desde la propia experiencia de haber transitado en un rol de Educadora la coordinación local de una Política de Inclusión Educativa en un territorio XX del Partido de La Matanza; el cual, se caracteriza por una profunda e histórica vulneración de derechos se hace prioritario pensar y problematizar acerca del territorio en el que viven y se desarrollan los sujetos educativos participantes de este Programa de Inclusión Educativa, sino se corre el riesgo de una descontextualización que los aleja de su propia realidad. En ese territorio los sujetos, jóvenes entre 13 y 18 años, transitan, viven y se desarrollan desde y hacia el Programa y la Escuela a la realidad atravesada por vulneraciones de derechos

(salud, vivienda, contaminación, educación, violencia institucional y la ejercida por bandas delictivas, entre otras).

Tomando las palabras de Ines Dussel (2004), quien refiere que los sectores más postergados que ingresan a la vida escolar lo hacen desde desventajas que los llevan a repetir circuitos de exclusión temprana que los condenan a una vida marginal, al margen de bienes y servicios, y también de la ley; la expectativa entonces acerca de las políticas de inclusión y promoción de la igualdad educativa exitosas que interrumpen estos circuitos de exclusión requieren por un lado “una verdadera reforma del sistema educativo (...) repensando la idea de igualdad homogénea e incorporando formas de igualdad más complejas, dinámicas y plurales”; y sumando la posibilidad de construir realmente un nuevo pacto social, en donde los niños, niñas y adolescentes dejen de ser pensados y sentidos como objetos y se conviertan en reales sujetos protagónicos de su propia vida en todas las instancias de participación. De esta manera, serán interlocutores válidos para la sociedad en su conjunto y para el Estado, refundando nuevas relaciones intergeneracionales en donde los niños, niñas y adolescentes se afirmen como ciudadanos, sujetos políticos, sociales, culturales y económicos. Desde allí, la vuelta a la Escuela supondrá un compromiso colectivo de toda la sociedad y en particular de todos los actores presentes en cada territorio para poder construir nuevos espacios de pertenencia e igualdad.

Desarrollo

Los nuevos sectores que se incluyen en una política educativa que extiende su obligatoriedad nos lleva a centrar la atención en aquellas minorías que reclaman una inclusión desde el reconocimiento de su identidad; es decir, de su propia integración a nuevos espacios hasta el momento vedados. Estas situaciones diferenciables se dan frente a la posibilidad de participación social y de pleno cumplimiento de sus derechos. En la escuela, los mecanismos de participación se dan en dos niveles: formales e informales. Estos últimos se hacen visibles en las prácticas. Es allí donde el enfoque de derechos humanos con su andamiaje conceptual y normativo es una de las herramientas más poderosas para validar acciones desde diferentes ámbitos de la vida social y política. El territorio entonces al cual pertenecen estos jóvenes no puede quedar por fuera para entender las dinámicas de exclusión. Y entonces surge la pregunta ¿que entendemos por territorio? Abordamos aquí el concepto,

teniendo en cuenta, por un lado, el de sujeto que habita el territorio y se conforma como tal allí mismo. Sujeto biológico que es atravesado por la “civilidad”, por una violencia primordial de carácter simbólico que “hace al hombre actual a su época”. La violencia pedagógica solo opera sus efectos sólo si el sujeto de la educación “se quiere dejar violentar” y si el agente de la educación asume la responsabilidad de su ejercicio. Pensar la educación es referirse a la gobernabilidad del sujeto, crear humanidad en el hombre a través de los objetos de la cultura. Sujeto que es pensado en el mejor de los casos o irrumpe en un territorio específico. Territorio en el que niños, niñas y jóvenes habitan, atraviesan con subjetividades de las cuales brotan historias, experiencias, lenguajes, culturas, sentidos, conocimientos, etc. que no son un calco de un modelo único de infancias y adolescencias. Los sujetos llegan con sus propias experiencias del mundo y de los hombres, con sus deseos, memorias, costumbres como diría Bruner (1991), con sus “propios actos de significado”. Estos sujetos educativos no están descontextualizados, sino que son parte de su territorio y de su comunidad. Según Giampietro Schibotto (2015); territorio es más que espacio. Es el espacio real donde el sujeto se instala y del cual se apropia de un conjunto de interacciones muy complejas y de diversa naturaleza, prácticas simbólicas, rituales, cognitivas, afectivas, emocionales, culturales, económicas, etc. Es en el territorio concreto, viviente y real y también en sus propias contradicciones, donde se colocan los sujetos educativos y es desde ese territorio desde donde tiene que empezar el proceso formativo y educativo, la exploración de los recursos pedagógicos. Siempre el territorio es casa, casa de afectos, pero también de procesos de conocimiento. El territorio se anima en una compleja red de relacionalidades humanas que lo vuelven lugar de encuentros y desencuentros. Esta definición de territorio posibilita volver a pensar lo expresado por Violeta Nuñez (2007) cuando analiza a la escuela como una institución de múltiples demandas en la cual los sujetos perciben más en ella una política de control que una gobernabilidad pedagógica, definiendo esta última como la posibilidad de promover, a través de poner en contacto con claves de interpretación del mundo, que cada uno encuentre sus formas de sujetarse a lo común. Pone en valor instituciones de educación social donde los niños, niñas y adolescentes puedan desplegar lugares de convivencia y encontrar puntos de interés en los patrimonios culturales.

Se abre entonces la pregunta: ¿será el mismo territorio mediatisado un espacio social de aprendizaje y de inclusión?

El Programa desarrolla un eje transversal en toda su territorialidad, en el Partido de La Matanza, entendiendo en este punto su anclaje en 18 sedes ubicadas en diferentes barrios a lo largo del Distrito. Este eje al que nos referimos es el eje educativo, enmarcado en el derecho a la educación, en articulación con las escuelas en las que los alumnos y alumnas asisten y con quienes se deben arbitrar propuestas de seguimiento y coordinación, señalados en el componente 2 y 4.2 del Documento Descriptivo del Programa, propuestas que en muchos casos no suceden periódicamente o no logran sistematizarse adecuadamente o no abarcan a toda la población participante del Programa, reduciéndose solo a la articulación con algunas escuelas, de alguna manera quedando reducida la propuesta a la buena voluntad de los que se involucran.

Se intenta abordar la cuestión desde una perspectiva crítica al decir de Adamson y Paul Morris. Los alumnos y alumnas de estos territorios quedan por fuera del sistema educativo o permanecen cuando son traccionados por estas políticas de inclusión educativa pero con un fracaso escolar ya que se puede observar que los contenidos curriculares se focalizan en el conocimiento, las habilidades y valores vinculados con las disciplinas académicas, en el marco de un racionalismo académico y con una modalidad de evaluación que enfatiza el conocimiento de las habilidades. Sería un proceso a seguir y tener en cuenta en el diseño de una intervención que el currículum sirva como agente para la reforma social, los cambios y críticas (Adamson y Morris), en el marco de una ideología del reconstruccionismo social. Alicia de Alba señala el análisis del currículum como propuesta político-educativa en la medida “en que se encuentra estrechamente articulado al o a los proyectos político sociales amplios sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum”. Ella misma sostiene que en este fin de siglo y milenio, hoy podríamos decir a inicios del nuevo milenio, una de las características es la ausencia de proyectos políticos sociales que sean capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día”. Y aquí podemos articular con lo que le sucede a los jóvenes de estos territorios excluidos de los excluido, en los cuales pareciera que ser participantes de un programa de inclusión educativa y asistir a la escuela, solo por eso se logra el movimiento de inclusión buscado y anhelado, y en realidad comprobamos que no pueden ni siquiera incluirse

al finalizar la escuela en un proyecto laboral y de vida. Sus conflictos no adquieren respuesta.

Un currículum diseñado como apropiación individual del conocimiento abstracto organizado de forma jerárquica promueve mayor división social y no posibilita la inclusión educativa de los alumnos y alumnas que a su vez en el marco de un programa socio educativo de inclusión termina reforzando la jerarquía de clases. Se divide y se separa el tipo de aprendizaje que se produce en los talleres que complementan el aprendizaje escolar. En los talleres pedagógicos, educadores populares asumen la facilitación de los espacios en la Sede del programa, espacios de construcción de saberes separados del currículum que se trabaja en la escuela, en vez de identificar aquellos contenidos que se deberían trabajar tanto en un espacio como en el otro. Poder generar “proyectos pedagógicos” mancomunados entre los actores de la escuela y los actores del Programa, en un espacio de intersectorialidad e integral, con un diseño de contenidos a abordar en cada proyecto, sería un abordaje posible desde la consideración de que el conocimiento siempre tiene un contexto y es por tanto una construcción social. Poder organizar estos proyectos pedagógicos de tal forma que se organicen los contenidos y los métodos sobre las experiencias propias de los alumnos desfavorecidos que son los que se intenta incluir con éxito en la escuela. Se trataría, al decir de Conell, de superar de esta forma los obstáculos que las actuales estructuras de poder representan para el progreso intelectual y cultural compartido.

Estos proyectos pedagógicos deberían tener en cuenta los tres principios de justicia curricular señalados por Conell: los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común, y la producción histórica de la igualdad. En este punto tomamos lo señalado por Gauchet en donde no solo el aprender se remite a la eficacia, sino al placer de comprender, a la inscripción en una historia, necesitando de una transmisión que posibilite esta operación. Por su parte Ranciere en “El Maestro ignorante” retoma la idea de la enseñanza universal en la cual no hace falta un maestro explicador. “Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia”. (RANCIERE 2003)

El decir de Ranciere acerca del poder de la igualdad como el de la dualidad y la comunidad nos pone en sintonía con la propuesta que

venimos desarrollando de construir espacios comunes por la igualdad educativa que intentan ser “lugares de habla”, al decir de Greco “donde la palabra circula como aires y ocurren experiencias... que hacen que cada sujeto encuentre su propia escritura, haga oír su voz...” (GRECO 2007).

Los “espacios comunes por la igualdad educativa” se convierten de esta manera en promotores de la organización de “una comunidad de aprendizaje territorial”. Siguiendo a Rosa María Torres, la organización de la comunidad de aprendizaje tiene en cuenta los siguientes aspectos: se concentra en torno a un territorio determinado al cual pertenecen los distintos actores involucrados, se construye sobre procesos ya en marcha (tanto desarrollados por la misma Escuela como por el Programa, como así también por las organizaciones comunitarias del territorio), es un proceso participativo en el diseño, ejecución y evaluación de la propuesta pedagógica, es un proyecto asociativo y de construcción de alianzas, se orienta hacia el aprendizaje y la innovación pedagógica, revitaliza y renueva al sistema escolar ya que implica modificar los márgenes y los límites al salir de la misma escuela e interactuar con otros actores, es una intervención sistémica y de búsqueda de articulaciones, entre otras.

A partir de un diagnóstico participativo en el que se priorice las necesidades de los jóvenes participantes del programa y donde se promueva la realización de un proyecto pedagógico que favorezca las trayectorias educativas en tanto los formatos escolares se abran a nuevas dimensiones territoriales. Que estos espacios enlacen de alguna manera nueva y creativa espacios de aprendizaje significativos para los y las jóvenes. Estos espacios proporcionarían a las y los jóvenes el acceso a recursos disponibles en vinculación con distintas organizaciones territoriales. Podemos pensar que estas organizaciones podrían ser parte de la clasificación que Ivan Illich define como “organizaciones conviviales”, de uso espontáneo y donde se prioriza una vida de acción en vez que de consumo. Sería posible que este espacio de construcción posibilitara el rejuvenecimiento del estilo institucional de la escuela que no solo se oriente al consumo y a la reproducción del sistema dominante, pudiendo entonces soñar cierta desescolarización al menos como ensayo o esbozo de una nueva escena de transmisión que no divida lo académico y pedagógico de lo que no lo es, ya que todo puede tornarse en pedagógico y posibilita el aprender. Un único espacio que da un

nuevo sentido a la tarea de enseñar, una tarea ejercida desde la propia ignorancia y en el establecimiento de la igualdad. De alguna manera el método de Jacotot es una forma de desregulación del acceso al conocimiento, es la palabra que circula. Como bien señala Greco al retomar este método o anti método de Jacotot, "... es un trabajo político y ético donde prevalece el lugar de quien aprende sobre la técnica que- se supone- permite enseñarle, explicar claramente esperando que entonces, comprenda y repita, Trabajo político y ético porque se trata de hacer lugar a ese otro, reconociéndolo, habitándolo, con su historia, sus idas y vueltas, sus ensayos, sus intentos." (GRECO 2007)

Si tomamos la apuesta de Jacotot, Ranciere menciona un círculo de la potencia que se opone a la impotencia del círculo explicador, poder abrir un espacio de interrupción de la lógica desigualitaria, poder ejercer otra autoridad reconocedora del otro en igualdad, un nuevo modo de relación basado en la confianza, confianza en sentido político, que libera al otro y le otorga capacidad de acción. Este círculo hay que comenzar, con una autoridad que instituye igualdad otorgando un lugar privilegiado a la palabra que circula entre adultos, niños y jóvenes; poder comprender los problemas de los sujetos desde los situacional, sujetos fuertemente implicados que a partir de lo que viven proponen nuevas alternativas. Es ahí mismo en el espacio territorial en relación con el proceso histórico, político y social propio de los sujetos que lo habitan. Una autoridad posible en un espacio de encuentros, en un "vivir juntos", garantía de políticas de cuidado donde tanto el Estado, como la familia y las demás organizaciones entre las que se encuentra la escuela sean actores primordiales de esa tarea. Proponemos siguiendo a Greco una lógica de lo político que implica la interrupción de un orden común que no se cuestiona, esa participación de los sensible y donde los niños, niñas y jóvenes de estos territorios que viven en condiciones de pobreza son los "sin voz", "sin futuro, donde no les quedaría otra que ocupar el lugar que les toca el heredado. Esta autoridad en igualdad detiene en cambio el funcionamiento del orden social de dominación naturalizado, reconfigurando las relaciones. Esta autoridad que se corporiza en los educadores ya sea del sistema formal y también los educadores populares que habilitan la continuidad de los procesos de subjetivación de los educandos, los garantiza por medio de distintos espacios pensados y facilitados, creando las condiciones allí mismo. Lo que se plantea es una propuesta colectiva que debe ser instituida por los

mismos sujetos que la habitan en lo cotidiano, que afrontan el fracaso con la potencia de la palabra y del encuentro.

Conclusión

Problematizar para proponer nuevos espacios donde se habiten por los sujetos con la potencia de la palabra y el encuentro, correr las fronteras de la escuela y de los Programas, para construir nuevos lugares de habla, de igualdad e inclusión. Hacernos humanas y humanos en la interacción, la vinculación y el mutuo reconocimiento es tarea de todos los días. En esa vinculación y mutuo reconocimiento nos encontramos con el otro, el “educando” desde una esperanza realista. Lo más concreto, lo más conocido y lo más próximo. Es ahí donde tejemos estrategias de supervivencia, resistencia y esperanza. Educamos seres humanos para que sean mejores, sabiendo de antemano la condición inconclusa del ser humano de la que tan insistentemente nos habla Paulo Freire: “En la incompletud del ser, que se sabe como tal, se fundamenta la educación como proceso permanente. Mujeres y hombres se hacen educables en la medida en que se reconocen inconclusos. No es la educación la que hace a las mujeres y a los hombres educables, es la conciencia de su inconclusión la que genera su educabilidad”. (2004).

Bibliografía

- Bruner, Jerom.(1991) Actos de significado . Más allá de la revolución cognitiva, Alianza Editorial, Madrid.
- Conell, Escuelas justicia curricular. Ediciones Morata.
- Documento Decreto Programa PODES 2620, Municipalidad de La Matanza.
- Documento descriptivo Programa PODES, Municipalidad de La Matanza.
- Dussel, Inés. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de Hoy. FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Disponible en la World Wide Web :<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

- Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, 2004.
- Gentili, Pablo (2009) *Marchas y Contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) . Revista Iberoamericana de Educación N° 49, pp.19-57.*
- Greco, Maria Beatriz (2007) *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación . Editorial Homo Sapiens .*
- Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela, y Mendoza, Silvia (2009). *Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación. Programa Eurosocietal – Educación. Proyecto: Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa. Fundación Centro de estudios multidisciplinarios.*
- Gauchet, Marcel.(2018) *Transmitir aprender . Editorial Unipe.*
- Illich, Ivan (2011) *La sociedad desescolarizada . Ediciones Godot.*
- Liwski, Norberto (2013) *Los desafíos pedagógicos en el protagonismo de niños y adolescentes. Trabajo presentado en el Seminario Derecho a la Participación de Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes. Metodologías y prácticas para la formación de educadores. Curitiba. Del 30 de septiembre al 2 de octubre de 2013.*
- Mancebo, María Ester y Goyeneche, Guadalupe (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Trabajo presentado en la Mesa Políticas de inclusión educativa en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República , Montevideo, septiembre de 2010.*
- Ranciere, Jacques (2003) *El Maestro ignorante. Editorial Laertes <http://Rebeliones.4shared.com>*
- Schibotto, Giampietro (2015) *Educación desde la diversidad: una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Cifa Onlus. Ifejant*

4. DE PRODUCCIÓN ECONÓMICA A PRODUCCIÓN ARTÍSTICA.

Oscar Angel Melo
meloangeloscar@hotmail.com
MARIANO MORENO 66

Resumen

Este trabajo sistematiza una investigación de la Práctica Docente en educación secundaria orientada al trabajo con jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad escolar. La iniciativa se implementó en 2015 en la Escuela Lidoro Quinteros de Jóvenes y Adultos, en el barrio de La Milagrosa de La Banda del Río Salí, y se desarrolló de manera interdisciplinaria, con un alto grado de formalización de la propuesta pedagógica, ya que fue parte del proyecto final del módulo Producción de Bienes y Servicios. Resultó significativa, debido al impacto que produjo en el aprendizaje de los estudiantes, posibilitando no solo la apropiación de conocimientos en microemprendimientos de los Jóvenes y adultos; sino también en el área artística, por parte de docentes y estudiantes. Bajo la metodología de ABP, los jóvenes aprendieron la producción de un servicio, añadiendo el conocimiento de un género teatral como el “Sainete”, incorporando competencias de oralidad, expresión, trabajo colaborativo etc. La experiencia logró resignificar espacios y tiempos de módulos rígidos de la formación secundaria. Proponemos abordar las reflexiones sobre el rol del docente en la EDJA, su característica de analizador de su práctica, como así también resignificar el contenido atendiendo a una metodología que propicia aprendizajes no solo en las necesidades curriculares de los educandos, sino también desarrollando competencias de vida cotidiana de los mismos. Este proyecto avanzó en generar saberes en la secundaria de la EDJA como es la aproximación al teatro. El proyecto da cuenta de una propuesta heterogénea, que redundó en una reflexión acerca de los saberes relevantes propios del currículum prescripto en el área económica y repensar el ejercicio del rol docente de la modalidad, transmitiendo desde



otra área como las artísticas el objetivo de abordar el conocimiento hacia el mundo laboral de la construcción de un servicio.

Introducción

*“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra,
en el trabajo, en la acción, en la reflexión”*

Paulo Freire

El docente sólo puede desarrollar sus capacidades en la medida en que reflexione sobre su conocimiento y acción, definiendo los problemas, configurando roles. El grupo de estudiantes donde se desarrolló el ABP en el que se realizó el diseño e implementación de una obra de teatro en un módulo como producción de bienes y servicios posibilitó un ejercicio de profundo análisis e investigación de la práctica, desde el diseño, programación, implementación y evaluación de la misma. Por esta razón consideramos que el docente reflexivo plantea escenarios que ponen en tensión formas similares y diferentes de formular la realidad, teniendo en cuenta ,que el ABP recorrió desde la economía a un producto cultural .La centralidad de esta Práctica se generó a través de nuestros estudiantes, tímido ,inhibidos, de baja participación social y cultural, jóvenes y adultos que con su aspiraciones de terminar el secundario motivaron a los docentes a crecer y resignificarse, convencidos que los fenómenos de las prácticas están condicionados por los tipos de realidad que los sujetos crean por sí mismos y a las que les asigna significados.

La presente práctica realizada en un contexto vulnerable, permitió interrelacionar saberes de las áreas como Economía con áreas culturales. Como así también visibilizar docentes reflexivos, que pudieron analizar el contexto de los estudiantes, sus características, sus necesidades y sus potencialidades. Las estrategias reconfiguradas en el aula y en la institución en general posibilitaron el ejercicio de una práctica vinculada al mundo del trabajo. Ya que el producto de servicio a través de una obra de teatro, fue planteada y analizada como un producto comercial y de trabajo.

La formación de profesionales reflexivos, abiertos y flexibles a la acción como práctica docente es aquel que puede estar inmerso en el mundo del aula afectiva y cognitivamente, donde pueda proponer y

experimentar alternativas para la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1992; Davini, 2015). La práctica reflexiva considera el conocimiento teórico, científico o técnico como un instrumento para que el docente pueda interpretar la realidad concreta en la que vive y actúa. Ese conocimiento teórico, científico o técnico le permite también organizar su propia experiencia superando prácticas intuitivas o rutinizadas.

La reflexión y la acción conforman así un espacio de conocimiento interdependiente que permite abordar los contextos laborales actuales caracterizados por la singularidad, la incertidumbre y el conflicto de valores (Schön, 1992).

Desde el campo de estudio del currículum donde se identifica la práctica a partir de los intereses que la guían, esta perspectiva se reconoce como hermenéutico-reflexiva, ya que en su rol de mediador el docente puede dar cuenta de sus acciones a la vez que va construyendo sus propias teorías.

Desde la perspectiva de currículum emancipador se agrega el componente de transformación; es decir; la práctica se presenta como una instancia de acción y reflexión, pero el interés que subyace es llevarla a cabo desde el contexto social, histórico, familiar, institucional en que tiene lugar la práctica. La transformación en este caso es la acción que intenta cambiar las estructuras limitantes en las que se produce el aprendizaje.

Por lo tanto, en el presente trabajo analizaremos detenidamente el rol de los docentes de la EDJA, como así también el contenido y la forma en que fue transmitido. En este caso, a través de un Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), que por sus características brinda significatividad, protagonismo y genera autonomía en la búsqueda del conocimiento.

Desarrollo

“No podemos recibir la educación de manera acrítica. La educación tiene que ser investigada”

Pablo Latapí

El ABP se inició con el diseño anual de uno de los módulos del secundario semipresencial que se dicta en la Provincia de Tucumán, que se denomina Producción de Bienes y Servicios. Dicha currícula en la escuela transcurría en bloques temáticos, tales como: Economía, Sistema de Información Contable, el trabajo y el mercado, siendo el último el proyecto de Microemprendimientos. Por lo general este último bloque consistía en la producción de un bien o producto, en el cual para su venta, los estudiantes debían tener ciertas competencias de oralidad y desenvolvimiento social, lo cual debido al contexto más sus historias escolares de frustraciones habían inhibido esa condición y se hacía complejo proyectar dichos aprendizajes.

Teniendo en cuenta una observación permanente de los estudiantes y analizando sus trayectorias escolares, decidimos proponer un producto innovador como microemprendimientos y pensamos en un área que ellos eligieran entre diversas propuestas artísticas. Por ello, en un proceso de participación de docentes y estudiantes, se decidió elaborar como producto de emprendimiento comercial una obra de teatro, que en su puesta en escena sea un producto cultural comercial.

Síntesis de la Experiencia Pedagógica:

La experiencia se realizó, con un grupo de estudiantes de diversas edades (22 a 54 años). Dicho módulo, tenía una trayectoria anual, y se destinó aproximadamente 60 días con 4hs semanales, donde conceptos tales como costos, utilidades, gastos, marketing, se desarrollaron, sistemáticamente, interrelacionándose con otras áreas.

El módulo se transformó en un proyecto cultural/económico multidisciplinario que se pudo comprobar como un bien social/cultural/artístico, de distracción, gratificante, alegre y con gran participación en equipo, y lograba rentabilidad.

La gestión fue armonizada con los tiempos institucionales, a fin de proyectar la mayor cantidad de participación de los diferentes actores institucionales. Una caja horaria rígida hizo que solo algunos de ellos participaran activamente de la propuesta. Desde la asignatura de Producción de Bienes y Servicios, se vinculó el proyecto principalmente con el área de Lengua, desde el punto de vista lingüístico se articuló la adecuación del guión, donde se pudo abordar las diferentes

variedades del lenguaje, reconociéndose el modismo e identidad del léxico Tucumano.

Desde el área de Matemática, se posibilitaron diferentes situaciones problemáticas que lograron analizar costos y utilidades del proyecto.

Las Ciencias Sociales en general, y Geografía en particular, permitieron que desde Aprendizajes Cotidianos, se adapten el texto de la obra a realidades locales, ya que el guión de este Sainete provenía de la comunidad de Andalucía, España.

Se trabajó con recursos al alcance de los estudiantes en el proceso de diseño. En la fase de Implementación y puesta en escena, se articuló con diferentes instituciones del medio e incluso el Ministerio de Educación, a fin de posibilitar los elementos tecnológicos necesarios para el día del estreno. Cabe señalar que dicha obra también fue puesta en escena en tres Instituciones del medio.

El proyecto permitió un MODELO COLABORATIVO E INTEGRAL, que posibilitó el desarrollo de CAPACIDADES EN SU REALIDAD VIVENCIAL LABORAL, SOCIAL Y CULTURAL, que vehiculizó una apuesta a una salida laboral a través de una propuesta de servicio.

Rol Docentes:

El docente debe ser un profesional formado en su área de conocimiento. El presente trabajo permite observar como el contexto y la necesidad de los estudiantes inciden en la necesidad de formación casi conjunta entre docentes y estudiantes que requiere un ABP.

Las expresiones culturales, los estilos teatrales, los componentes del teatro, los roles interpretativos, el guión; como así también su mundo productivo, fueron saberes que fueron adquiridos conjuntamente entre profesor y estudiante.

En todo momento y partiendo desde el CURRÍCULO PRESCRIPTO, el docente conjuntamente con los estudiantes lograron competencias para la CONSTRUCCION DE PERSPECTIVAS Y POSIBILIDADES DE ACCESO AL MUNDO DEL CONOCIMIENTO ECONOMICO, LABORAL Y CULTURAL.

El docente del módulo de área económica, como los docentes de otros módulos, fueron adquiriendo saberes que en su formación de grado o permanente no existieron. Sin embargo, la motivación como profesor de la EDJA, permitió el desafío y la apropiación a estas temáticas.

Seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje:

La asignatura de Producción de Bienes y Servicios tiene 2 posibilidades de presentar proyectos de micro emprendimientos: a) de Bienes, o b) de Servicios.

Los proyectos de creación de bienes son los más recurrentes. Sin embargo, la producción de servicio, en este caso, lograría desarrollar competencias sociales y lingüísticas en los estudiantes.

El proyecto se transformó en un proyecto del área económica que, con la aproximación al mundo cultural, a través de presentación de videos y la lectura de breves informes, involucraba a todos los alumnos desde distintos roles a cumplir, en un proceso democrático y participativo, generando experiencias de diferentes saberes.

El teatro figuraba como un hecho cultural excluido del conocimiento de los estudiantes. A pesar de no contar con alguna asignatura del área artística, se dio paso a la investigación del teatro; sus géneros, adaptaciones de guión, prácticas de oratoria, expresiones corporales, etc., que se transformaron en un proceso de enseñanza aprendizaje donde el docente actuó como motivador y facilitador de bibliografía, de discusión de debates. Fue un proceso curricular donde la producción de servicio se transformó en un facilitador de la adquisición de competencias laborales en la producción y puesta en práctica en la organización y gestión de espacios culturales. La limitación del tiempo fue un obstaculizador, pero permitió recuperar espacios de autonomía del grupo donde eran desarrollados los ensayos pero que facilito el vínculo de los docentes con el conocimiento y participación de algunos de los miembros de las familias de los estudiantes.

Evaluación:

La evaluación fue una herramienta curricular en permanente proceso. Desde el Inicio del proyecto, se fue monitoreando a través de la participación y el aprendizaje colaborativo que requería el proyecto.

Esta evaluación reconoció los conocimientos previos de los estudiantes, lo cual permitió el análisis de la adquisición de diversas capacidades a lo largo del trayecto.

En síntesis y de acuerdo a los objetivos del diseño la evaluación dio respuesta sobre:

- Participación en proyectos y organizaciones socio-comunitarias y socio productivas sustentables.
- Interés por aprender y confianza en sus posibilidades.
- Actitud creativa y responsable frente a los desafíos de aprendizaje.
- Autonomía para gestionar aprendizajes que contribuyan al desarrollo del proyecto de vida.

El Proyecto no solo fue de un aprendizaje de capacidades de los estudiantes, sino una experiencia de profesionalización de la práctica Docente.

Reflexiones finales

Freire proclama, refiriéndose a la libertad: “la temen...en la medida que luchar por ella significa una amenaza. ... para los hermanos compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones. Sufren una dualidad, quieren ser, más temen ser” (Freire, 1972).

Reflexionar sobre una propuesta áulica donde a través de la metodología de ABP, se logró conocimientos diversos e interrelacionados como los económicos, artísticos y competencias sociales, nos lleva a repensar las características del docente de la EDJA. Se pretende que esta experiencia colabore en visualizar el poder emancipador no solo del conocimiento prescriptivo, sino el optimismo(real) y confianza que debe tener el docente frente al joven y al adulto que debe educar.

Quizás podamos transmitir esta afirmación, compartiendo algunas voces de los estudiantes de la Escuela Lidoro Quinteros:

- *“Profé recuerde que a mí nunca me “queda” nada; ¿y usted quiere que yo memorice esas dos hojas?” [Laura 32 años]*
- *“¿Y cómo vamos a hacer un Teatro si nunca fuimos?” [Miguel 42 años]*
- *“Ahora tengo otro problema. ¿Cómo hago con mi chiquita si tengo que ensayar? ¿Con quién la dejo?” [Patricia 27 años]*
- *“¡Profé! No me animo. Eso es una ridiculez. Nunca hablé delante de la gente”. [Estela 49 años]*
- *“¿Y con el Teatro se gana Plata?” [Ariel 22 años]*
- *“Así que cuando trabajan a la gorra es cultura popular. ¿Puede ser un trabajo? ¿Y usted qué? ¿Sabe de eso?” [Betty 36 años]*

El mundo laboral, la culminación del secundario, la crianza de los hijos, la frustración escolar, la vulnerabilidad, la falta de empleo, la estigmatización sufrida en contextos escolares, son y serán superados permitiéndose los docentes, ir más allá de lo prescriptivo; y animarse a investigar nuestras prácticas a través de procesos reales conjuntamente con los estudiantes que resignifiquen las necesidades de la EDJA.

Esta perspectiva donde el docente analice y sistematice e investigue su práctica, y ella sea parte de la formación del docente de la EDJA, es la formación profesional en la que subyace el pensamiento de Perrenoud (2004) cuando expone que “saber organizar y gestionar la propia formación continua” constituye una competencia que transforma al docente no solo en actor y gestor de su propia formación sino también en un agente de cambio en su contexto educativo.

Bibliografía:

- ANIJOVICH, R y Mora S. (2010) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Editorial Aique Grupo Editor.
- ANIJOVICH Rebeca/González Carlos (2011:17). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- PERRENOUD, Philippe (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona Grao.
- GIL, HERRERA, CATALAN (2018) Formación Docente y Pensamiento Crítico de Paulo Freire. Cresur- CLACSO.
- COLL, C., y PALACIOS, J. MARCHESI, A. (eds.): Desarrollo psicológico y educación, II. Madrid, Alianza Editorial.
- AUSUBEL, D. (1976): Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. México, Ed. Trillas.
- MONEDERO, C., y POZO, J.: (2000): El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum. España, Aula XXI, Santillana.
- LITVIN, E. (1996): Tecnología educativa. Argentina, Paidós.
- SEDERBURG, O. (1998): Estrategias para enseñar a aprender. Buenos Aires, Aique.
- GONZALEZ, M.A. (2012) Aproximaciones a los sentidos de la experiencia escolar en la educación secundaria de jóvenes y adultos desde la mirada de los estudiantes: Un estudio de caso con instancias participativas en la Ciudad de Buenos Aires. Jornadas de Jóvenes Investigadores de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. 12 al 14 de septiembre de 2012.
- LEVY, Esther (2012) Educación, trabajo e inclusión social. En Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social. Año 2. N° 3. Abril 2012. <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/Revista-debate-publico-Nro.-3.pdf>.
- Levy, Esther (2011) La inclusión de la educación en los programas sociales de asistencia al empleo. X Congreso Nacional de Ciencia Política. Sociedad Argentina de Análisis Político (SAAP) y Universidad Católica de Córdoba (UCC). 27 al 30 de julio.

5. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA EPJA—UN ANÁLISIS TEÓRICO DE LA EXPERIENCIA EN EL NIVEL MEDIO DE LA MATANZA.

Rodríguez, Hernán

xhernan@msn.com

UNTReF, UNLaM, UNSa

Resumen

Éste es un ensayo teórico que surge de la reflexión y sistematización de la práctica profesional en el nivel medio de la modalidad a partir de las preguntas sobre la forma en que el sujeto pedagógico de la modalidad puede asumir -y asume- un rol protagónico en la co-construcción de las experiencias de aprendizaje que transita. En este sentido la modalidad es generadora de nuevos paradigmas pedagógicos que rompen con la gramática escolar tradicional que reduce a los estudiantes a objetos pasivos de intervención y a la educación a un proceso de adiestramiento. El análisis multirreferencial y situado de la práctica educativa en la modalidad permite comprender que una educación emancipadora sólo puede surgir de una construcción metodológica y configuraciones didácticas que surjan del trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa, contribuyendo a una justicia curricular, no sólo en cuanto a contenidos conceptuales sino en relación a un conocimiento comprendido multidimensional -teórico, práctico y ético- y situadamente.-significado por el contexto de producción-. Existe siempre una relación entre contenido y método y el análisis de la práctica educativa en la modalidad devela cuánto esta relación es responsable de generar experiencias emancipadoras o alienantes y disciplinadoras. Es decir que, más allá de la selección del recorte curricular, el contexto y la práctica educativa resignifica y da sentidos específicos al currículum. Se trata por tanto de generar colectivamente una construcción metodológica y una configuración didáctica, asumida siempre como praxis política, que conscientemente promueva la inserción crítica de los sujetos pedagógicos en su realidad social merced de la ampliación y profundi-



zación de marcos cognitivos multidimensionales (prácticos, simbólicos y éticos), potenciando sus capacidades para la transformación social.

Introducción

La EPJA, al ser un poco marginal en el sistema educativo, tiene mayor facilidad para repensar las prácticas instituidas en función de una realidad cambiante. Es decir; para replantear su paradigma (Khun, 1971) y las gramáticas escolares (Tiack y Cuban, 2000) que la performan. Merced de un proceso de co-construcción cotidiana (Roc-kwell, 2000), la práctica en las instituciones de la EPJA pone siempre en tensión un modelo escolar pensado para niños, máxime cuando el horizonte de inclusión y universalidad impulsa a buscar formatos y prácticas escolares que superen los límites que la vida de jóvenes y adultos de barrios populares impone al acceso al derecho a la educación. No es extraño, por tanto, que perspectivas teórico-pedagógicas como la Educación Popular, la Epistemología del Sur, el Círculo de Cultura, la Antropología Social de la Cognición, entre otras, tienen como contexto de nacimiento experiencias en la EPJA. Recientes investigaciones que abordan la inclusión educativa se preguntan acerca del tipo de políticas que pueden aportar a dicha meta desde una perspectiva basada en la universalidad, en la focalización (compensación) o en la igualdad en la diversidad. Respecto de las dos primeras perspectivas; los trabajos de Duschatzky y Redondo (2000), por una parte, y de Gluz y Chiara (2008) por otra, abordan, desde el principio de la justicia social, el problema de la inclusión desde la universalidad como respuesta necesaria a las políticas focalizadas que caracterizaron el período neoliberal y que naturalizan la pobreza convalidando la “polarización de la población escolar y el quiebre de la educación común” (Duschatzky y Redondo, 2000:2) y velando la comprensión de la producción y reproducción de la pobreza y la marginalidad. Esta perspectiva es particularmente relevante para la EPJA en cuanto la constitución de su espacio dentro del sistema educativo y el sujeto pedagógico que la caracteriza muchas veces están fuertemente marcados por el discurso compensatorio. En ese sentido es justa la preocupación de Duschatzky y Redondo acerca de la superación del discurso homogeneizador que, bajo apariencia de inclusión igualadora, vela las formas excluyentes con las que la educación formal normalizada ocultó y justificó la exclusión y la marginación de los sujetos y sus culturas. Sería oportuno preguntarse, en el marco del

sujeto pedagógico de la EPJA excluido en diversas formas del proceso homogeneizador, en qué forma su propia existencia y su escolarización ad hoc no reclama una superación de la escolarización tradicional poniendo en evidencia los límites del paradigma educativo tradicional. De hecho, en el análisis de la práctica educativa, la consideración del sujeto pedagógico en el ámbito de la EPJA debe superar lo simplemente etario (Sirvent, 1996) y cargar de significado el eufemismo escondido en la palabra “adulto” (Brusilovsky y Cabrera, 2005) que oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados (Rodríguez, 2003).

Este trabajo aborda un análisis teórico de la práctica educativa en la modalidad, recuperando categorías del análisis didáctico y aportes de la educación popular con el fin de aprovechar la potencialidad de la educación de adultos para desentrañar la práctica educativa en general.

Desarrollo

Es necesario comprender las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas que requieren un abordaje desde múltiples dimensiones. “Para referirse a ellas se alude recurrentemente a la clase y el trabajo en el aula. Con la expresión clase, se remite a la actividad situada cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento...” (Edelstein, G. 2011: 190). Esta actividad situada no sólo remite a contextos de lo más heterogéneos, sino que, recuperando al sujeto de la educación, remite a protagonistas cuya relación con el conocimiento no solo es heterogénea, sino que implica una construcción sobre la cual el sujeto es un protagonista necesario. Reconocer esta doble heterogeneidad -de contextos y de sujetos- y el protagonismo de los sujetos -muchas veces velado por un paradigma educativo que reduce a dichos sujetos a categorías de intervención- permite superar una mirada instrumentalista de la didáctica. Según Popkewitz (1998); existe una propensión histórica a un tipo de conocimiento-receta que valora el hacer por sobre la teoría, que concibe a la gestión del aula como un procedimiento instrumental y neutral, de tal forma, que la función del docente consiste en reducir la escala del currículum (Edelstein, G. 2011).

No se puede considerar, por tanto, la práctica educativa tan sólo desde una perspectiva instrumental dando sólo respuesta a las preguntas: “¿Cómo enseñar? o ¿Cómo son las técnicas más novedosas o en-

tretenidas que puede ofrecer el pensamiento educativo actual?” (Díaz Barriga, 2009:53). Es preciso contemplar la complejidad que implica el proceso de la enseñanza con los jóvenes y adultos, sin reproducir una lógica normativa–prescriptiva y analizar la práctica educativa desde una lógica interpretativo – crítica (Edelstein, 2000) y desde el diálogo con otros paradigmas educativos.

La mirada instrumentalista y reduccionista puede superarse merced del concepto de “construcción didáctica que plantea superar la idea de la enseñanza como una mera reducción de escala del currículo, para concebirla, en cambio como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención” (Edelstein, G. 2011:177).

La construcción didáctica se refiere a la reelaboración asociada a la contextualización que realizan los maestros y profesores de los diseños curriculares. La construcción didáctica se concreta mediante la construcción metodológica que remite a sujetos y contextos concretos y consiste en un acto singularmente creativo de los profesores y que implica reconocerlos como sujetos que asumen el trabajo de elaborar la propuesta de enseñanza. “Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (Edelstein y Coria 1995:69).

De esta forma, la construcción metodológica se genera al articular la problemática de los sujetos que aprenden y su contexto con el tratamiento de los contenidos seleccionados. Permite la integración de estrategias, métodos y recursos tecnológicos en un marco de imaginación pedagógica y creatividad. Se elabora casuísticamente, en relación con el contexto del aula, institucional, social y cultural. Es consecuencia de una síntesis de opciones que implica la planificación, actuación y valoración crítica del trabajo docente. También comprende la perspectiva axiológica e ideológica que el docente adopta en relación al conocimiento que se propone trabajar con los estudiantes. Del mismo modo, la construcción metodológica se concretiza mediante las configuraciones didácticas -denominación propuesta por Edith Litwin (1997) como constructo alternativo en el análisis de las prácticas de enseñanza- que comprenden el modo como el docente aborda temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los conte-

nidos, los supuestos que maneja sobre el aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera y la relación que establece entre la teoría y la práctica. Es decir, “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997:97). Las configuraciones didácticas devienen en construcciones casuísticas para cada unidad temática o para cada clase en consonancia con las definiciones y decisiones realizadas en la construcción didáctica y metodológica.

“En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones” (Litwin, 1997:98) que se manifiestan en los distintos tipos de preguntas, en determinados procesos reflexivos, prácticas metacognitivas, rupturas con los saberes cotidianos, movimiento en la red conceptual de la estructura disciplinar, referencia al nivel epistemológico, utilización de la ironía y empleo del juego didáctico.

En el marco educativo de la EPJA el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza debería incluirse en un análisis de las prácticas educativas en cuanto forma colectiva de construcción de dichas prácticas. Los sujetos pedagógicos de la modalidad se presentan como protagonistas posibles en la construcción metodológica habilitando una construcción didáctica que los incluya como constructores de su propio proceso de aprendizaje. El análisis de la práctica educativa así definida tiene como propósito construir colaborativamente conocimiento situado y contextualizado que en el corto e inmediato plazo permita mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Semejante análisis impone la consideración de una práctica reflexiva en la cual el objeto de reflexión incluya los aspectos didácticos en la relación dialéctica entre contenido y método (Edelstein y Rodríguez, 2009), pero también en la relación dialéctica entre los saberes, los múltiples contextos que los significan (Edelstein, 2000) y los heterogéneos sujetos que los construyen en el marco de una enseñanza situada y contextualizada. Los soportes de esta reflexividad no pueden circunscribirse al saber didáctico tradicional, no solo por los límites instrumentalistas que pudiera tener sino porque requieren de un diálogo con otros saberes que puedan generar una hermenéutica colectiva y emancipadora, en el sentido de una justicia curricular (Connell, 2009) que recupere la mirada de los excluidos y que pueda convertir al espacio educativo en un espacio de construcción de un conocimiento contextualizado que supere la reducción de

las personas y sus historias a categorías generalizantes y homogeneizantes -y recupere el “estar siendo”-. El sujeto pedagógico (incluyendo al educador) interpela la realidad en la que vive y actúa y construye un saber práctico-teórico transformándose en un “mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías” a partir del desarrollo de una capacidad reflexiva que le permita reorganizar “sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. Al mismo tiempo, analizar dichas categorías desde su propia experiencia y autonomía y someterlas a selección crítica y a una contextualización histórica y social (Popkewitz, 1990)” (Edelstein, 2000: 3). La posibilidad de constituirse en sujeto reflexivo y crítico está mediada por los marcos de interacción entre los sujetos comprometidos en el proceso de reflexión (Edelstein, 2000). En el contexto educativo dicho marco está atravesado por relaciones asimétricas de poder en un complejo institucional signado por una función disciplinadora al servicio del orden político y social. Es por esto que toda reflexión que implica una reconstrucción crítica sobre la práctica educativa -sobre los métodos y los contenidos en relación a sí mismo y a los otros sujetos y sus contextos- no es solo una reflexión sobre los modelos internalizados que permitan operar cambios en los esquemas de acción (Perrenoud, 2007), en los habitus (Bourdieu, 2007), para tramitar el pasaje a nuevas maneras de ver y pensar la enseñanza” (Edelstein, G. 2011:192). Es, también, una reflexión sobre las relaciones de poder inscriptas en dichas prácticas: entre el entramado institucional respecto de los educadores y entre el primero y los segundos respecto de los educandos. Esta reflexión es, por tanto, una praxis política que implica una relación dialéctica -reflejada en el acontecer siempre cambiante- entre las representaciones políticas subjetivas y lo que objetivamente sucede en cuanto al ejercicio del poder. Esta clase de praxis implica una acción que provoca una reflexión capaz de construir una subjetividad que pueda volcarse en una nueva acción -lo que Freire (1972) llama inserción crítica-, constituyendo un proceso de objetivación de la opresión y de emancipación conquistada (Freire, 1972: 31 y ss) tanto para educadores como educandos pero, aún más, para el colectivo -el “nosotros”- que se construye en dicha praxis. De este modo se produce un conocimiento práctico-teórico capaz de transformar las relaciones sociales a través de una metodología dialéctica que se desarrolla en procesos espiralados que se mueven desde la acción-reflexión-acción o tienen como punto de partida la práctica-teoría-práctica, pudiendo así lograr la apropiación

consciente de la práctica, la transformación creativa del contexto y de la realidad (Nuñez Hurtado, C. 1996). Es decir, parte de la práctica concreta y su contexto, reflexiona y teoriza sobre la práctica y vuelve a la práctica para transformarla en un proceso que incluye no solo a los educandos sino a los educadores que reflexionan sobre su práctica. Existen conocidos abordajes técnicos cercanos a esta perspectiva, como el Aprendizaje Experiencial (Kolb, 2001), no obstante, esta metodología no puede reducirse a un método determinado, ni tampoco a una técnica o conjunto de técnicas. “Sustentados en una concepción metodológica de esta naturaleza, pueden existir muy diversos métodos, es decir formas o maneras de organizar los procesos específicos de trabajo popular... Todos deberán responder a una concepción metodológica y ser coherentes con ella, pero cada uno responderá de manera específica al tipo de proceso que se quiere impulsar” (Jara, 2011: 2).

Existe, por tanto, una dimensión ética y política (Edelstein y Coria, 1995) en la práctica educativa y por tanto es necesario tenerla presente en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza y en el de las prácticas educativas en general. Esta dimensión configura el sentido de la práctica educativa, es decir, el “a dónde” y el “para qué” de la escuela (Tedesco; 2010) y se presenta en tensión con el habitus que incluye las percepciones, prejuicios y estereotipos que configuran el horizonte de acción posible para el sujeto en un contexto determinado (el educativo en este caso). “El habitus es el principio generador de las estrategias” (Edelstein y Coria, 1995: 24) que permiten a los educadores afrontar la incertidumbre de las prácticas cotidianas. La construcción de dicho habitus está relacionada con los condicionantes contextuales e institucionales -ampliamente heterogéneos aunque encuadrados en gran parte por las políticas educativas y otros procesos macrosociales- presentes en el sistema educativo y en las variadas situaciones locales. La tensión entre la dimensión política y ética y el habitus estructura en gran medida la inmediatez de la práctica educativa y la falta de reflexión sobre la misma genera la dominancia de “rutinas y viejos modelos internalizados sin criticidad” (Edelstein y Coria, 1995: 20) que imbrican dispositivos disciplinadores, homogeneizantes e invisibilizadores de la complejidad de la alteridad. La reflexión sobre esta práctica y sobre dicha tensión son insumos necesarios para una praxis política que pueda generar una educación emancipadora. Las prácticas de enseñanza son, por esto, complejas y multidimensionales

(Jackson, 1992), sus dimensiones se presentan en simultáneo de manera impredecible, por lo que la práctica se resuelve en la inmediatez merced de microdecisiones que no pueden anticiparse. ¿Qué decisiones se toman y con qué racionalidades o supuestos se pueden vincular? ¿Qué razones las justifican y sustentan? ¿Qué configuración didáctica se despliega (Litwin, 1997) y en función de qué construcción metodológica? Al mismo tiempo, ¿cómo construyen los educandos el conocimiento a partir de estas prácticas y configuraciones? ¿Pueden escindirse ambos fenómenos si se desea construir inferencias mediante un análisis analítico interpretativo? ¿Puede construirse un conocimiento didáctico que prescinda del protagonismo de los educandos? ¿Pueden construirse categorías generalizadoras que remitan a los educandos sin renunciar a la ética de la alteridad, sin renunciar a comprender la heterogeneidad de los aprendizajes, el modo en que los sujetos pedagógicos construyen su saber significativamente a partir de sus trayectorias educativas que exceden lo escolar? Pareciera preciso partir de un diálogo intra e intercultural en una suerte de triangulación no sólo entre sujetos, técnicas y teorías sino entre paradigmas teórico-pedagógicos como los referenciados al inicio. Una metodología de investigación participativa que incluya activamente a los educandos parece ser una premisa necesaria para un análisis de la práctica educativa que, incluyendo al análisis didáctico de las prácticas de enseñanza, recupere toda la riqueza de los supuestos puestos en juego deconstruyendo las experiencias y resignificándolas para habilitar una educación emancipadora. Cuestionar la homogeneidad de la práctica educativa reconociendo la diversidad cultural que la atraviesa no implica legitimar desigualdades ilegítimas. Las perspectivas generadoras de prácticas de enseñanza contextualizada y aprendizajes situados proponen una mirada ética y política de la práctica educativa que entra en diálogo con el imperativo ético que supone encontrar al otro en cuanto otro (Lévinas, 1993), radicalmente distinto (Meirieu, 2001), es decir, en cuanto alguien que yo no puedo predefinir pero al que debo encontrar con predisposición y dialogar. Se recuperan así los sujetos, sus historias y visiones, sus intereses y protagonismo y se pone en cuestión cierta epistemología científica reificadora fundante del pensamiento científico occidental sobre todo en aquellos aspectos que implicaron reducir a las personas a categorías y objetos (el “ser” por sobre el “estar siendo”).

Reflexiones finales

Nos propusimos una perspectiva multirreferencial (ARDOINO, 1991) que asuma la multidimensionalidad y la complejidad que implica una práctica educativa contextualizada en la EPJA. Los sujetos pedagógicos de la EPJA ponen de relieve no sólo la heterogeneidad de sujetos y contextos, sino de culturas y saberes. Al mismo tiempo la consideración del sujeto excluido, marginal, subordinado que es a la vez un adulto y que, necesariamente, choca con la mirada de “menor” que la gramática escolar pone sobre los “alumnos”, resulta una contradicción sumamente rica para el análisis de la práctica educativa en su función socializadora, disciplinadora y reproductora de las desigualdades, de los mecanismos excluyentes que se juegan en este sentido y de la forma de transmisión cultural que la escuela propone considerando al sujeto como tabula rasa. Dicho estado de minoridad se construye desde una perspectiva de división de las inteligencias (Ranciere, 2003) que percibe la desigualdad como retraso e inferioridad y viabiliza, en la práctica educativa, los dispositivos disciplinadores estructurantes de esa desigualdad y negadores de la alteridad. Las perspectivas abordadas y la especificidad del sujeto pedagógico en la EPJA, por tanto, son un rico insumo para un análisis didáctico de las prácticas de enseñanza desde la perspectiva del diálogo entre saberes y de la educación emancipadora. Por otra parte, intentamos contribuir a una construcción metodológica de la didáctica y sus configuraciones que recupere al educando como constructor no solo de su práctica educativa y de los conocimientos que la escuela se propone transmitir, sino del propio saber didáctico en el marco de una enseñanza situada, contextualizada y, por tanto, sumamente compleja y heterogénea. Para esto propusimos una pluralidad de miradas epistemológicas -complementarias y que no agotan las posibilidades- que enriquecen el abordaje holístico de las experiencias educativas y de los múltiples condicionantes que atraviesan la tarea cotidiana de la enseñanza, que es coherente con el contexto dialéctico de producción del conocimiento científico entre lo que se sabe y lo que cuestiona el saber.

Bibliografía

ARDOINO, J. (1991). El Análisis Multirreferencial. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_SIAIES.pdf.

- BORDIEU, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI. Bs. As.
- BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, M. E. (2005) Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. Convergencia. Mayo – agosto 2005. Toluca. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- CONNELL, R. W. (2009). La justicia curricular. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- DÍAZ BARRIGA, Á. (2009), Pensar la didáctica. Bs. As., Amorrortu editores.
- DUSCHATZKY, S. y REDONDO, P. (2000). El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Programa Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1403t.PDF>
- EDELSTEIN, G.(2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila. Recuperado de la web: http://ens9004.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Edelstein-Analisis-didactico_1.pdf
- EDELSTEIN, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As., Paidós.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. (1995). Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapelusz.
- EDELSTEIN G. y RODRIGUEZ A. (2009). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. En Revista de Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Editorial Axis, IV(12), 1974. pp. 21-33. Disponible en la web: <https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/edelstein-rodriguez.pdf>
- FREIRE, P. (1972). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
- GLUZ, N. y CHIARA, M. (coordinadoras) (2008). Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE).

- DINIECE–Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55394/EL002399.pdf>
- JACKSON, PH. (1992) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- JARA, O. (2011). *La concepción metodológica dialéctica*. Recuperado el 30 de octubre 2011 en: <http://www.alforja.or.cr/biblio>
- KHUN, T. S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica. En la web: www.clorenzano.com.ar/bibliografia/kuhn.pdf
- KOLB, D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*. Boston, Ma. McBer and Co.
- LÉVINAS, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Ed. Pre-Textos.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Bs. As. Paidós.
- MERIEU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro. España.
- ÑUNEZ HURTADO, C. (1996). *Educación para transformar, transformar para educar*. Bs. As. Lumen-Humanitas.
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- POPKEWITZ, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, México, ESU, Centro de Estudios sobre la universidad UNAM.
- ROCKWELL, E. (2000). *Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural*, en *Interações*, jan-jun, año/vol. V, número 9. Universidade São Marcos, Sao Paulo, pp. 11-25.
- RODRIGUEZ, L. (2003). *El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos*. En Puiggrós, A. (Dir.) *Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Historia de la Educación Argentina Tomo VI, 1a ed. 1996, 1a reimpresión. Ed. Galerna. Buenos Aires.

- SIRVENT, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V, No 9. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. (2010). Educación y Justicia, el sentido de la educación en La Educación en el horizonte 2020. Fundación Santillana.
- TYACK Y CUBAN (2000). En busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- VILLANUEVA, E. (2017). La universidad ayer y hoy: perspectivas En FILMUS, D., CARLI, S. y OTROS (2017). Educar para el mercado. Bs. As. Edit. Octubre.

6. ENSEÑAR A PARTIR SITUACIONES PROBLEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS. UNA PROPUESTA PARA ABANDONAR LAS PRÁCTICAS INFANTILIZADAS EN LA EPJA, Y POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE LA PROVINCIA DE FORMOSA. UNA MIRADA SISTÉMICA.

Federico, Arzamendia

fe_arzamendia@hotmail.com

Marta, Núñez

martairnunez2562014@gmail.com

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa



Resumen

En este trabajo, se presenta una propuesta didáctica, que fue surgiendo al calor de la propia experiencia, con diferentes Núcleos Educativos de la provincia de Formosa. Los resultados que se van obteniendo con su puesta en práctica, son muy alentadores y animan a continuar perfeccionándola como una respuesta eficaz para la EPJA.

La propuesta no se reduce a que los estudiantes adquieran el hábito de plantear y resolver problemas como forma de aprender; si no que, avanza sobre la idea de que a partir de las situaciones problemáticas contextualizadas, se enseñen y se aprendan los conceptos clave de los diferentes campos disciplinares.

Se pone énfasis en la contextualización de las situaciones problemáticas, en tanto que la enseñanza y el aprendizaje adquieren significatividad cuando se las inscribe en coordenadas concretas, en donde el conocimiento halla su encarnadura en hombres y mujeres concretos.

Como componente organizador de este modelo de enseñanza, se ha diseñado una sencilla secuencia estructurante, cuyo propósito pretende ser superador de prácticas implantadas desde la educación primaria

infantil a un sujeto-estudiante adulto, con características muy diversas y particulares.

1. Introducción

Esta propuesta de enseñanza, surge con un claro propósito superador de la enseñanza tradicional, que en términos de Díaz Barriga y Hernández (2002), es meramente declarativo, abstracto y descontextualizado; que transmite conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, además de una limitada relevancia social; que considera el conocimiento como neutral y ajeno de las situaciones problemáticas de la vida real; ajeno a la cultura a la que pertenecen los sujetos a quienes se enseña.

Se fue construyendo colectivamente, durante una serie de jornadas de trabajo realizadas con docentes y directores de la modalidad, en las que se analizaban los borradores del nuevo diseño curricular provincial—que, entrará en vigencia plena, a partir del próximo año -. En estas jornadas, surgieron las primeras ideas acerca de cómo se llevaría al campo práctico los principios en los que se basan el mencionado diseño curricular. Si bien, en principio, fueron pocas las escuelas que se animaron a poner a prueba la idea, en lo que va de este año, casi la totalidad de los Núcleos Educativos de la modalidad ya lo están poniendo en práctica.

2. Desarrollo de la propuesta

Digamos primeramente que, a una situación problemática se la define, en este trabajo, como cualquier situación que genera inquietud, incertidumbre, incomodidad, molestia, preocupación, a los actores involucrados – en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso –. Es la situación más visible de una realidad que, en general, adquieren carácter sintomático de algo más profundo y por lo tanto menos visibles, cual iceberg que deja a la vista apenas una punta de un todo oculto en las profundidades. Lo cual exige “*el pensamiento crítico de los sujetos para problematizar la realidad, cuestionarla e iniciar un proceso de búsqueda y reflexión a fin de explicar, comprender y transformarla*”.¹¹

Esto implica, asumir el conocimiento como herramienta y que, al ponerlo en relación con situaciones reales de la vida cotidiana, se

constituye en un camino cierto hacia el desarrollo de capacidades, que es la columna vertebral de la política educativa formoseña.

Visto así, como herramienta para el desarrollo de capacidades, resulta oportuno el siguiente planteo:

“No se trata sólo de enseñar a resolver problemas, sino también de enseñar a plantearse problemas, a convertir la realidad en un problema que merece ser indagado y estudiado. (...) en lugar de buscar sólo respuestas ya elaboradas por otros, sean el libro de texto, el profesor o la televisión. El verdadero objetivo final de que el alumno aprenda a resolver problemas es que adquiera el hábito de plantearse y resolver problemas como forma de aprender” (Pozo 1997:16).

Sin dudas que, esta forma de entender el enfoque, tiene una importancia fundamental para esta propuesta; pero, modestamente, desde nuestro equipo, se ha logrado avanzar un poco más en el desarrollo de la idea, para adaptarlo, precisamente, a la modalidad de la EPJA.

Si bien, se persigue que los estudiantes adquieran el hábito de plantear y resolver problemas como forma de aprender; se agrega la idea de que a partir de las situaciones problemáticas planteadas, se enseñen y se aprendan los conceptos de los diferentes campos disciplinares. Siempre sustentado en el convencimiento de que el conocimiento es herramienta, tal como ya se expresara más arriba.

Desde esta perspectiva, hay que señalar que la resolución de los problemas planteados ^[2] pasa a un plano secundario, en virtud de que importará, mucho más el proceso que el resultado; dado que, como es sabido, entre el planteamiento de un problema y su resolución, debe mediar un proceso – más o menos largo – y éste demanda la necesidad de contar con determinados conocimientos, como herramienta, para su análisis y posterior resolución. Es decir, si no se tiene las herramientas necesarias, difícilmente se llegue a resolver inteligentemente, cualquier situación problemática que se plantee. Por lo tanto, si no se tiene, hay que gestionar su consecución y; es aquí precisamente, donde esta propuesta pone el foco.

Es que, si se considera que está destinada a la enseñanza de estudiantes de los niveles secundario y primario, no se puede ignorar las limitaciones de estos sujetos, en cuanto a la posesión de herramientas conceptuales y procedimentales, necesarias para plantear, analizar y resolver una situación problemática. De ahí la pertinencia de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de las situaciones problemáticas reales del contexto local, de modo tal de ir adquiriendo los conocimientos necesarios, a la misma vez que se va analizando la situación problemática planteada y hasta que al fin se pueda plantear su resolución, si es posible.

2.1. Una secuencia estructurante para evitar la atomización

Una de las dificultades que hemos detectado en los Núcleos Educativos fue la proliferación de situaciones problemáticas que, analizadas de formas inconexas, generaban un alto grado de atomización del proceso de enseñanza, con claras consecuencias negativas en el aprendizaje, ya que la integración se tornaba un deseo imposible de construir.

Fue esta situación lo que llevó al equipo a elaborar una sencilla secuencia didáctica para el análisis de una situación problemática contextualizada; desde la cual se pudo estructurar todo el desarrollo de los conceptos y procedimientos previstos en la curricula, además de aquellos conceptos y procedimientos que cada docente considere necesario enseñar, conforme a la demanda que plantee el estudio de las situaciones problemáticas específicas o del contexto, que estos seleccionen con sus estudiantes.

Esta secuencia actúa como estructurante, como guía, como andamio, como punto de referencia constante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

He aquí la **secuencia estructurante** en cuestión:

1) Identificar la situación problemática del contexto local.

1.1. Enunciar con claridad, precisando espacio, tiempo y actores involucrados.

2) Problematicar esa realidad planteando:

2.1. **¿Qué es lo que pasa?**

2.1.1 ¿Qué sabemos al respecto?

2.1.2. ¿Qué necesitamos saber al respecto?

2.1.3. ¿Cómo podemos hacer para saber eso que no sabemos?

2.2. ¿Qué nos pasa ante eso que pasa?

2.2.1. ¿Qué conducta adoptamos ante esta situación?

2.2.2. ¿Qué necesitamos saber al respecto?

2.2.3. ¿Cómo podemos hacer para saber eso?

3) Pensar soluciones posibles:

3.1. ¿Qué se puede o podemos hacer para resolver esta situación

3.2. ¿Quiénes deberían o deberíamos hacer?

3.3. ¿Cómo se debería o deberíamos hacer?

3.4. ¿Qué tenemos y qué hace falta para poder hacer eso?

Esta secuencia, pasó a ser un componente organizador de los proyectos áulicos de cada docente; ya que, de cada uno de los tres puntos que componen esta secuencia, con sus correspondientes preguntas, se desprenden una tarea, unas actividades y un producto parcial; que vehiculizan la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos claves de los diferentes campos disciplinares. De este modo, la situación problemática contextualizada es la que le da sentido y razón de ser a la búsqueda y la construcción del conocimiento. Es el análisis de la realidad del contexto local el que demanda determinados conocimientos para su comprensión y por ello, motiva a los estudiantes a investigar, a gestionar la búsqueda y/o la construcción de los conocimientos necesarios; para luego volver a la realidad en procura de una mejor comprensión de la realidad o la situación problemática del contexto que se estudia.

En esta dirección se mueven los principios postulados por Paulo Freire, quien sostiene que “toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo”. En esta lógica, tanto leer el mundo como leer palabras no están disociadas sino, todo lo contrario, dialécticamen-

te están implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; significando y resignificando el mundo. Esto es, a nuestro modo de entender, la transformación del mundo.

Se espera por ello que, al finalizar el proceso, se adquiera las herramientas necesarias – conocimientos- para el análisis y la comprensión de los fenómenos que atraviesan esa realidad problemática estudiada. Se comprenda sus causas, su alcance, su impacto, los intereses en juego, el estado de gravedad, las perspectivas, el pronóstico, etc.

2.2. Una secuencia que contempla la realidad de la EPJA

Además de estructurar y organizar el desarrollo de una situación problemática, esta secuencia se orienta a dar respuesta a dos cuestiones muy sentidas, que atraviesan a la gran mayoría de las escuelas de la modalidad EPJA: la diversidad de su población (Personas muy adultas, muy jóvenes, aborígenas, con discapacidad, etc.) y la asistencia discontinua de una parte importante de los estudiantes.

En sí mismo, la contextualización de la situación problemática es una clara respuesta a la diversidad existente. Esto es, una situación problemática de mucho interés para unos estudiantes de un determinado contexto, como los de zonas rurales, no será para quienes viven en zonas urbanas y viceversa. Una situación problemática de mucho interés para personas jóvenes, no será para personas más adultas y viceversa. Así se podría enumerar cada una de las realidades, pero es innecesario redundar en lo mismo.

Para atender esa diversidad, esta secuencia estructurante tiene un alto grado de flexibilidad. Es aplicable a cualquier situación problemática y a cualquier nivel educativo. Entiéndase, en cualquier ciclo y en cualquier trayecto del año que se esté enseñando. El grado o los niveles de complejidad necesario en cada caso, estarían dados por los contenidos disciplinares que se ha de enseñar a partir de cada uno de los componentes de la secuencia estructurante.

Por otra parte, sabido es que, un rasgo característico de los estudiantes de la EPJA es la discontinuidad en la asistencia, y que eso acarrea un sinnúmero de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para estos casos, esta estructura ofrece una cierta continuidad a esos procesos, dado el tiempo, más o menos prolongado de su

desarrollo. Supóngase que, si un estudiante no asistió a clase durante tres o cuatro días y luego regresa, aún se estará trabajando sobre la misma situación problemática que él había estado estudiando en sus días de asistencia anteriores; lo cual le permitirá retomar con cierta facilidad, lo que se había “perdido”, durante su ausencia.

Si a esto le sumamos la idea de que el aprendizaje requiere de un tiempo determinado, que no siempre se aprende de una vez y para siempre y que por ello, el mismo puede ser logrado a partir de la sistemática frecuentación de la enseñanza de los contenidos, desde diferentes perspectivas y niveles de complejidad, en sentido espiralado, a lo largo del desarrollo de la secuencia estructurante, lo “perdido” durante su ausencia quedaría reducido a una mínima fracción; a la vez que el proceso de enseñanza no se vería afectada en demasía, como sucede en la actualidad.

2.3. El problema de enseñar a partir de situaciones problemáticas

Como puede verse más arriba, lo primero que hay que definir es la situación problemática del contexto local. Y aquí aparecen dos cuestiones a considerar: su definición y su enunciación.

Con relación a su definición, hay que tener en cuenta que en el documento preliminar del diseño curricular para la EPJA, se prescriben como referencia una serie de situaciones problemáticas, que son más o menos universales. Y al ser planteadas como referencia, lo que tienen que hacer las instituciones educativas de la modalidad es, precisamente, contextualizarla. Situarla en el contexto local, procurando hacerlo lo más visible que se pueda, lo más cercana posible a los sentidos de los estudiantes. Esto se basa en aquel principio acuñado por Frey Beto quien sostiene que “la cabeza piensa donde los pies pisan”.

Esto es, la enseñanza y el aprendizaje adquieren significatividad cuando se las inscribe en coordenadas concretas, porque requiere encarnadura, en hombres y mujeres concretos. Es que al decir de Deleuze, *en las totalidades no hay nadie*. Por ello, la contextualización de las situaciones problemáticas se “delega” a los actores de cada unidad educativa, en el marco de su autonomía, garantizadas por las leyes de educación nacional y provincial. Es que son ellos quienes conocen, viven y

sienten las cosas que pasan en la colonia, en el barrio, en el pueblo, etc. en donde hay que situar la problemática que se abordará.

Veamos, cómo es que algunas de nuestras escuelas han contextualizado una de las problemáticas de referencia, que es la siguiente: *“Naturalización de situaciones que vulneran los derechos a una vida saludable individual y colectiva”*^[3].

Situación problemática contextualizada, por algunas de las escuelas de la EPJA^[4]:

- 1- *“Los cacharros domiciliarios y la proliferación del dengue en el barrio X, durante el verano 2016”* (situada en un barrio de la ciudad de Formosa);
- 2- *“El basural generado, actualmente, por la gente en la barranca del Riacho Porteño, frente al barrio X”* (situado en un contexto del interior provincial) y
- 3- *“La próstata como enemigo silencioso del que los hombres no quieren hablar”* (situada en contexto de encierro, Formosa).

Ahora bien, estas situaciones problemáticas planteadas, nos derivan a la cuestión referida a su enunciación. Y esto merece una breve aclaración que tiene que ver con una confusión conceptual, que se suele ocurrir. La situación problemática es una parte de la realidad que se considera y de la cual se puede hacer una descripción general. Sin embargo, un problema es lo que se quiere buscar, lo que, puntualmente, se quiere averiguar de esa situación problemática. De ahí es que en el campo de la investigación, es común que una situación problemática sea enunciada en forma de pregunta. En este caso, no estaría mal si así se formulara^[5]. Sin embargo, a los efectos de esta propuesta se sostiene que no importa tanto la forma, en el sentido estricto de la palabra; sino más bien, cómo se la siente en la comunidad. Es decir, importa más el hecho de que sean problemas sentidas y asumidas por la comunidad, antes que su forma de enunciación.

Esta especie de herejía en la que se incurre al hacer este planteo, halla su sustento en que, en *“...una visión constructivista de la realidad con que se enfrenta un profesional como constructor de situa-*

ciones en la práctica, las percepciones, apreciaciones y creencias se enraízan en mundos creados por ellos que aceptan como realidad...” (Brodtkbank y McGrill (2002). Es decir, nadie tiene más autoridad que el propio protagonista para decir su verdad; tal como lo desea, como sabe, como puede o como siente.

2.4. Problematicar la realidad

Una vez definida y enunciada la situación problemática, el siguiente paso es la problematización y esta idea se justifica en la necesidad de conseguir que todo aquello que se da por evidente, todo aquello que se da por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscitan dudas, se torne precisamente como problemático, y necesite ser cuestionado, repensado e interrogado.

“...la problematización es la acción crítica y reflexiva que los actores construyen alrededor de esa realidad, buscando establecer brechas desde abordaje entre los estudios de la realidad reconocida como crítica o no deseada y la realidad a la cual se aspira llegar o realidad deseada (...) Esa brecha, ese recorrido mediante preguntas problematizadoras que el colectivo de actores conviene que se haga, es la instancia de la problematización.” (Olmedo M y Arzamendia F. 2014:3)

Es este, un momento privilegiado para el aprendizaje significativo, en tanto que docentes y estudiantes se involucran con los saberes previos del grupo, se apropian de nuevos conocimientos y producen otros. Para ello, en la secuencia estructurante se propone una serie de preguntas que pretenden orientar, dar continuidad y coherencia interna al análisis de la problemática en cuestión. Esto quiere decir que no son preguntas aisladas entre sí, sino todo lo contrario.

“Lo importante es que (...) esta cadena de preguntas (...) esté ampliamente vinculada a la realidad. Esto es, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no es sino el conocimiento, se rompa, se interrumpa, no alcance a la realidad. Lo que exigimos es que, habiendo preguntas mediadoras,

ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta.” (Freire, 1986:58)

Como puede verse, en la secuencia propuesta se plantean dos tipos de preguntas, que en términos de Jorge Larrosa (2007), tienen un doble sentido: las agrupadas en el punto 2.1. tienen el sentido *de ida* “hacia el objeto de estudio” (es lo crítico). Es lo descriptivo de *eso que pasa* en la realidad que circunda a la situación problemática contextualizada; mientras que, las agrupadas en el punto 2.2. tienen el sentido *de vuelta* “hacia el sujeto” (es lo reflexivo). Son las que se orientan a indagar *eso que me pasa o eso que nos pasa*, ante lo que pasa alrededor de la situación problemática en cuestión.

Este último sentido tiene fundamental importancia, en virtud de que, no necesariamente se tiene que llegar a resolver la situación problemática en término concreto, sino que el proceso de análisis promoverá la transformación del sujeto, que en definitiva es el propósito central de todo proceso educativo.

“...En ocasiones, básicamente, se trata de llegar a una toma de conciencia colectiva, a una comprensión diferente (...). Por lo tanto, si bien en muchas ocasiones se tendrán que concretar acciones derivadas de la toma de conciencia de aspectos mejorables, en otras se puede considerar acabada una etapa importante del análisis cuando el grupo haya revisado el por qué (...). A veces se entiende el por qué, pero hay resistencia al cambio. De hecho, autoobservarse y darse cuenta, ya es un cambio en sí y provoca cambios que vienen dados por la concienciación...” (ARA, B. y otras (2005:85)

2.5. Pensar soluciones posibles

Claro está que, llegar hasta este punto tiene un valor inmenso, fundamental para cualquier transformación^[6]; pero esto no concreta la resolución del problema en que se basa esta propuesta de enseñanza y aprendizaje, en cuyo ADN está la idea de transformar la realidad. Paulo Freire (2002) ilustra muy bien esta idea mediante el siguiente planteo:

“Sería, sin embargo, un exceso idealista afirmar que la asunción, por ejemplo, de que fumar amenaza mi vida ya significa dejar de fumar. Pero dejar de fumar pasa, en algún sentido, por la asunción del riesgo que corro al fumar (...) Cuando asumo el mal o los males que el cigarrillo me puede causar, me muevo en el sentido de evitar los males. Decido, rompo, opto. Pero es en la práctica de no fumar en la que se concreta materialmente la asunción del riesgo que corro al fumar.” (Freire, (2002:40)

Esto quiere decir que para cerrar una etapa del proceso de análisis de la situación problemática contextualizada, será necesario poner en movimiento las energías y toda la inteligencia posible, para pensar en posibles soluciones. En este sentido pretende avanzar lo propuesto en el punto tres de la secuencia estructurante.

3. Reflexiones finales

Queda claro que esta estrategia de enseñanza y aprendizaje se sale de los marcos instituidos. Es que, ninguna transformación profunda late en las instituciones, en término de lo instituido; sino en la fuerza instituyente, en la que la subjetividad de los propios actores se pone en juego.

Pretende ser una expresión sintética de esa fuerza instituyente que desde hace tiempo viene pujando por construir algo nuevo y distinto; superador de prácticas implantadas desde la educación primaria infantil a un sujeto-estudiante adulto, con características muy diversas y particulares.

Conforme a esta propuesta, el acto educativo partirá siempre de la práctica o de la realidad de los sujetos y de allí se ha de seguir todo el proceso de teorización, que permita comprender esa práctica o esa realidad dentro de una visión histórica y de totalidad, para finalmente volver de nuevo a la práctica o la realidad; con una comprensión integral y más profunda de los procesos y contradicciones, para orientarla hacia una perspectiva transformadora.

Esto es, no solo constatar cómo son las cosas, sino disponerse y convencerse de que “esa realidad” o “esa práctica” no siempre fue “así” y que por lo tanto, no es la única posible. Entonces sí, tendrá sentido pensar en cómo deseamos que sean las cosas y qué se puede hacer

para concretarlo. Es que, en términos de Freire (2014) “*si se acepta lo existente como lo que debe ser, no existe el horizonte utópico capaz de indicar el futuro a construir, se arranca a los hombres el timón de la historia en cuanto a posibilidades de inventar un futuro diferente...*”.

6.- Bibliografía

- ARZAMENDIA, Federico (2018) *Tanteando Caminos. Hacia una Transformación Necesaria y Urgente en la Educación Permanente*. La Imprenta Digital SRL. Bs.As.
- BRODKBANK Y McGRILL (2002) “*Aprendizaje reflexivo en la educación superior*”. Morata, Madrid.
- JUAN IGNACIO POZO MUNICIO (Coordinador) (1997) *LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS*. Santillana. Buenos Aires.
- Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2002) *ESTRATEGIA DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*, Mc Graw Hill, México.
- FREIRE, Paulo (1986) *Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones La Aurora. Bs. As
- FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores. Bs.As.
- FREIRE, P. (2014) *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. 1° ed. (especial). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- SKLIAR, Carlos y LARROSA, Jorge (2007) (comp) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens-Flacso. Argentina.
- OLMEDO, M. y ARZAMENDIA, F. (2014) *La Historia Institucional y las Cuestiones Críticas en las Escuelas Públicas*. Universidad Nacional del Litoral. ISBN 978-87-692-040-7. Disponible en:http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/paginas/eje_4.html

[1] Proyecto de Diseño Curricular Provincial para la EPJA.

[2] En el sentido de que pueden ser situaciones problemáticas cuyas soluciones escapan a las posibilidades de la escuela. Por ello, las posibles soluciones se podrían plantear

en términos de propuesta o proyecto. O bien, podrían abrir nuevos interrogantes, que promuevan la continuidad de su estudio...

[3] Extraída del módulo uno del ciclo alfabetización del Diseño Curricular Provincial, para el Nivel Primario.

[4] Fueron tomadas al azar, para este trabajo.

[5] Una condición es que tenga un carácter abierto, para minimizar el riesgo de reducir el estudio a ese contexto. Es que la idea de la contextualización, en nuestro caso, tiene valor como punto de partida y como punto de referencia. No como límite, sino por el contrario, de allí ha de proyectarse hacia lo regional y lo universal.

[6] Hablamos aquí de transformación objetiva; porque la toma de conciencia es en sí una transformación, pero del orden subjetivo.

7. FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL CAMPO DE LA EPJA.

Clarisa del Huerto Marzioni

clarisa.marzioni@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes, Departamento de Ciencias Sociales/Adultos2000, DEAyA, Ministerio de Educación e Innovación

Resumen

Esta presentación se propone plantear algunos hallazgos principales de la investigación en curso: Dimensiones educativas, comunicacionales, estéticas y políticas de la cultura digital a cargo de un equipo de docente investigadores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, de la cual en particular para esta comunicación se hace una delimitación de la línea que indaga sobre las materias de práctica para la intervención que corresponden a los planes de estudio de los profesorados de Educación, Ciencias Sociales, Comunicación Social y se profundiza en la materia Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

En esta etapa de la indagación se avanza principalmente en lo empírico y se reflexiona en particular sobre lo que lxs docentes en formación identifican como aprendizajes y saberes construidos durante la cursada vinculados al campo de la EDJA. La presentación está estructurada en primer lugar, por los procedimientos técnicos metodológicos diseñados para esta etapa de la investigación junto con algunas características del universo de estudio; en segundo lugar, se concentra en la voz de lxs estudiantes cursantes de las carreras de profesorado sobre lo que identifican como aprendizajes logrados desde la materia EDJA; por último, se presentan conclusiones parciales respecto de las prácticas en la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en el



marco de la propuesta de enseñanza de la materia EDJA y se postulan cuestiones emergentes para continuar profundizando desde un enfoque cualitativo interpretativo y prácticas de investigación acción educativa por el que se ha optado en este estudio.

Palabras clave: educación de jóvenes y de adultos, formación docente, enseñanza, universidad.

Introducción

El trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que estudia las materias de formación para la intervención dirigidas a estudiantes de los Profesorados y Lic. en Educación en el marco de la política de estado promovida desde las normativas nacionales y jurisdiccionales que inciden desde los primeros años de los 2000. Estas transformaciones contribuyeron a configurar un conjunto de tendencias que, a través de la implementación de políticas específicas, han provocado modificaciones en las instituciones, en el sistema formador argentino y en las prácticas de los sujetos.

Una de las preguntas que guía nuestro trabajo gira entorno a la idea que las propuestas de enseñanza de las materias de intervención son facilitadoras para la configuración del rol docente. El supuesto no apunta a la verificación correlacional de los conocimientos aportados por las materias de práctica para la intervención referidos a la capacidad de abarcar toda la gama de posibilidades que se podrían desarrollar en las prácticas docentes en el contexto actual de modo de hallar categorías que den poder predictivo. Sino que pretende comprender las propuestas de enseñanza de las materias de práctica para la intervención y analizar si de alguna manera colaboran en reducir los niveles de incertidumbre de lxs estudiantes en la construcción del rol docente en contextos complejos y diversos. Hasta el momento, los hallazgos obtenidos de investigaciones empíricas finalizadas y en curso a partir del análisis del conjunto de las propuestas de enseñanza de las materias de práctica para la intervención pusieron de relieve cierta tendencia en este grupo de materias a romper con categorías teóricas heredadas para la lectura de los procesos que se desenvuelven en los diferentes espacios educativos.

Desde el estudio de corte interpretativo continuamos indagando la conformación de esos espacios de formación y de prácticas para

la inserción profesional de los futuros egresados de los Profesorados con el objetivo de profundizar en esta nueva etapa desde las voces de lxs estudiantes sobre sus prácticas docentes durante la formación, sus producciones de conocimientos e interpretaciones que se generan en la articulación con los espacios de intervención. Desde la perspectiva de lxs estudiantes y nuestro análisis se generan sentidos que organizan las interpretaciones e identifican rasgos facilitadores para desenvolverse profesionalmente.

Abordaje técnicos metodológicos

Las consideraciones sobre el posicionamiento como docente investigadora y de la temática delimitada fue planteada en comunicaciones anteriores. En esta oportunidad creemos necesario comunicar la elección de la estrategia metodológica fundamentalmente de esta etapa y el trabajo conceptual realizado para lograr progresivamente aproximaciones que suponen una mayor comprensión sobre el objeto de estudio. Resumidamente la primera etapa de la indagación supuso abordar los planes de estudios de las carreras de profesorado y licenciatura en Educación y materiales producidos por la coordinación de la materia (programa, plan de trabajo y las orientaciones para las prácticas de intervención en los espacios EDJA). En esta etapa se focaliza en las voces de lxs estudiantes, en analizar las impresiones que narran sobre la articulación con los diferentes espacios educativos de la experiencia de formación, en captar de qué manera se apropian de conocimientos y saberes que identifican construidos durante las prácticas de la enseñanza; procurando evitar en nuestro análisis, la sobreinterpretación y la tipificación forzada.

El desarrollo de este escrito lo organizamos mediante dimensiones teórico analíticas emergentes de los planteos de lxs estudiantes cursantes sobre las prácticas realizadas, asumiendo una mirada interpretativa desde el proceso dialéctico entre teoría y empiria propios de los diseños flexibles (Maxwell, 1996). En esta línea de trabajo la investigación no pretende producir un conocimiento objetivado, sino que la intención es identificar y comprender el devenir de la construcción de conocimientos sobre el trabajo docente en la modalidad EPJA en un determinado contexto sociohistórico. Siguiendo esta definición también importa comprender cómo se consigue que las experiencias de formación colaboren a reducir el nivel de incertidumbre que presentan lxs

estudiantes al inicio de la cursada de la materia, observar el papel de las instituciones educativas y de formación en las construcciones de saberes sobre el campo de la EPJA tanto individuales como en los procesos de socialización.

En esta etapa se asume el análisis sobre los relatos obtenidos mediante conversaciones guiadas por cuestionarios abiertos elaborados por parte del equipo de investigación, durante el período 2016-2019 sobre las prácticas realizadas en diferentes espacios de la modalidad EPJA en algunas de las localidades pertenecientes a la zona sur del conurbano bonaerense. Decidimos el cuestionario por escrito como una de las técnicas a utilizar para recabar la información, con la formulación de preguntas precisas pero que a la vez habilitan respuestas de desarrollo que promueven que lxs interrogadxs se explyen. Atendiendo a otra de las características de los estudios de corte cualitativo, los cuestionarios se aplicaron en diferentes momentos de la indagación. Luego de un tiempo de trabajo de campo que consistió en las primeras aproximaciones progresivas a las unidades de análisis, se produjeron posteriores ajustes a las subsiguientes formulaciones que configuraron los soportes de registro y las técnicas de indagación. En total se trabajó con una muestra intencional de 76 estudiantes de los últimos años de las carreras que hayan cursado como mínimo dos de las tres materias de práctica para la intervención que son requisito para la obtención del título docente. Se llevó adelante un procedimiento combinado, sumando a lo ya mencionado, otras técnicas con instancias participativas como entrevistas grupales con la guía de temas previamente seleccionados con la intención de provocar los debates en dos grupos compuestos por dieciocho y catorce estudiantes de la materia EDJA que colaboraron como participantes. Tanto para la elaboración de los ejes que se instrumentaron en las diferentes técnicas indagatorias, como en las dimensiones que ordenan este escrito, se tuvo en cuenta lo avanzado en la etapa previa de la investigación sobre el análisis interpretativo de la propuesta de enseñanza de la EDJA en el marco de las carreras de Profesorado de la UNQ.

En producciones anteriores de esta línea de investigación, sosteníamos que los intercambios y articulaciones con otros espacios que se postulan desde el programa de la materia para las prácticas de intervención, son potentes para identificar rasgos propios de la profesión docente a la vez que colaboran en reducir la incertidumbre propia de

las primeras experiencias en la docencia. A partir de este momento, sumamos a esta enunciación encarnaduras desde la expresión de lxs estudiantes.

Durante el desarrollo cotidiano de la materia EDJA surge la preocupación por la formación y el desarrollo profesional de lxs estudiantes y docentes que coparticipan en el entramado de las prácticas pedagógicas y la elaboración de propuestas de intervención educativa que tengan en cuenta la demanda de los contextos actuales condicionada y atravesada por la velocidad y la complejidad en el marco de garantía de los derechos humanos en la enseñanza y en la construcción de conocimientos.

Esta preocupación recrudece si la combinamos con la variable enseñanza de conocimientos del campo de la EPJA. “Sería interesante tener más espacios prácticos para reducir la orfandad de experiencias de este estilo con la que salimos a la calle tras los años de formación académica” (testimonio de estudiante de EDJA, 2019). En este sentido, sobre la vacancia de contenidos específicos de la modalidad EPJA en la formación docente inicial, nos orientamos en concordancia con lo que plantean otros equipos de investigación que desarrollan líneas de indagación sobre la temática de formación docente para la modalidad EPJA, tales como las impulsadas por ciertos equipos de docentes investigadores de la Universidad Nacional de Luján y el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba .

Reconociendo los hallazgos al respecto, presentamos a continuación parte de lo recabado sobre una incipiente propuesta de formación docente orientada a generar conocimientos específicos acerca de la EPJA en la formación inicial en el ámbito de la universidad.

Prácticas pedagógicas tendientes a profundizar una praxis basada en los derechos humanos

Una de las preguntas del cuestionario aplicado a lxs estudiantes indaga sobre la relación entre las propuestas de la materia EDJA y la posibilidad de captar en las prácticas docentes la complejidad de las múltiples tareas situadas en el campo de la EPJA. Esta fue una consigna que, en algunos casos, interpeló a lxs estudiantes quienes ampliaron sus

respuestas con análisis de relativa extensión; en otros, fue resuelta con mayor economía.

A modo de representar estas situaciones seleccionamos los siguientes comentarios:

“Entender que hay límites como docentes que impiden resolver todas las situaciones que surgen en un aula”.

“Aprendí lo difícil que es extrañarse de la propia práctica y lo complicado que resulta ver lo que sucede en la misma. Poder alejarse, buscar y pensar desde otra óptica alternativas y modos de actuar conlleva complejidad cuando se hace lo que se hace porque se cree en eso que se está haciendo”.

“En la educación de adultos, más que en otras modalidades, aprendí que es necesario recuperar la idea de estar atentos al Otro, a los sufrimientos, las trayectorias complejas...y eso no puede ser dejado de lado o pasado por alto o menospreciado, por el contrario debe interpelar nuestro compromiso ético y político”.

“La cursada de esta materia me permitió además de conocer la historia de la educación de jóvenes y adultos que hasta ese momento era desconocida para mí, me permitió conocer diversas categorías para emplearlas en los análisis de experiencias educativas y poder así desarrollar investigaciones que permitan poner en evidencia lo que suele quedar invisibilizado y que por lo general perjudicar o al menos no favorece a las personas más necesitadas”.

Del análisis de estos textos -que llevan implícitos el desenvolvimiento de prácticas socioeducativas en diferentes espacios de la modalidad-, y la observación participante en los encuentros presenciales de la materia EDJA, dan cuenta de un devenir, de una mayor comprensión sobre la complejidad del rol de educador/a. Además, de lo enunciado por lxs estudiantes se puede leer que en la construcción de ese rol se evidencian elementos que conciben al trabajo docente como una práctica social compleja en el entramado de las condiciones materiales y simbólicas que operan en la formación en diálogo con la modalidad.

Cabe mencionar que ese devenir en la formación, si bien adopta formas específicas en cada trayectoria de formación, presenta como rasgo distintivo una creciente comprensión sobre el trabajo docente en la modalidad. En otras palabras, se denota de los relatos, mayor conocimiento sobre los enfoques y posicionamientos que delinean estrategias teóricas metodológicas de las distintas áreas de conocimientos involucradas en la producción de conocimientos educativos y pedagógicos pensados para las intervenciones en la educación con jóvenes y adultos.

Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto de la EDJA

Desde lo normativo de las carreras de profesorado de la UNQ, se proyecta que las prácticas desarrolladas en la formación de profesores promuevan el análisis de los problemas sociales y educacionales actuales desde una perspectiva crítica, abordando tanto las discusiones teóricas como el aprendizaje de herramientas prácticas de intervención en/para el campo educativo.

Una de las cuestiones frecuentes de oír en las primeras participaciones de lxs estudiantes es el desconocimiento sobre algunas de las características de los sujetos que integran la educación de jóvenes y adultos, en general y pareciera ser aún mayor cuando se profundiza conectando diferentes dimensiones, por ejemplo: sujetos de la EDJA y discapacidad, y ruralidad. En una etapa indagatoria anterior, observamos que la propuesta de enseñanza de la materia EDJA en el marco de los lineamientos institucionales, formula a nivel teórico una articulación con espacios de EPJA a los fines de poner a disposición conocimientos que profundicen la comprensión sobre lxs sujetos destinatarios de las propuestas educativas en el campo de la EPJA. En función a ello, otra de las preguntas del cuestionario se orientó a indagar acerca de los escenarios recorridos/analizados desde las materias de práctica para la intervención y el conocimiento generado a los fines de reconocer/identificar/nombrar características singulares de la población de la EDJA que habita esos espacios.

Los siguientes fragmentos corresponden a los relatos de estudiantes acerca de ello:

“Los desafíos que deben sortear y que dicha experiencia produjo en mi formación, es entre otros la contención que requiere la persona adulta, porque más allá del interés o no que puedan tener en una cursada, son personas que trabajan, son sostén de familia (...) la asistencia, el llegar a horario son un gran desafío para el educador y el educando” [realizó su práctica de intervención en una diplomatura de la universidad].

“Aprendí sobre las justificaciones que dan los adultos [ante algunas consignas] ...no puedo porque soy madre, no puedo porque nunca fui a la escuela, no me sale como a los demás”.

“Ver y reconocer que los estudiantes son un punto de apoyo importante para sus propios compañeros, ayudando e insistiendo para que aquellos que tengan más dificultades no se queden atrás” [referido esto a la secuencia programática de una materia].

“Aprendí que no se puede usar la misma metodología en grupos heterogéneos respecto a las edades, que eso generaría cierto malestar en el grupo” [de estudiantes participantes de la propuesta educativa].

“En general cuando se piensa en educación la asociamos de manera formal y direccionada hacia los niños, adolescentes o jóvenes...no se tiene en cuenta a los sujetos adultos”.

“La participación en los espacios [EPJA] aportó matices metodológicos a mi futuro trabajo como educador de EDJA. Haberme acercado a otros espacios [centros de alfabetización] que no son conocidos desde otras materias que se enfocan más en experiencias formales del sistema” [educativo]

En estas expresiones se pone de manifiesto que lxs estudiantes consiguen progresivamente identificar rasgos propios de los sujetos de la EPJA respecto de otras modalidades. En la lectura de los cuestionarios extendidos sobre las voces de lxs estudiantes universitarios de las carreras docentes seleccionadas, leemos que la producción de conocimientos sobre la enseñanza de la EDJA es visualizada y reconocida como una experiencia aislada en el recorrido de formación. Cuando se los entrevistó a lxs estudiantes manifestaron que llegan a las instancias

de prácticas docentes con escaso conocimiento sobre los ámbitos en donde van a trabajar y el desconocimiento práctico sobre los sujetos destinatarios de las acciones educativas que se espera que realicen a corto plazo; además, remarcan las pocas instancias en la formación que dieron lugar a experiencias en distintas modalidades.

Los saberes construidos durante estas cursadas son identificados como potentes para quienes recién se inician en la práctica profesional docente, en la escritura de los diseños posibles para la configuración de programas de propuestas dentro del campo de la EPJA. Así pareciera que la actualización sobre el reconocimiento del sujeto que participa de la EPJA, genera en lxs estudiantes de la formación docente posibilidad de producción y proyección de abordajes pedagógicos didácticos diseñados con mayores aciertos para las diferentes situaciones educativas. Sin embargo, será propicio distinguir, tomando palabras de Inés Dussel que “no se trata de ajustarnos a la ‘realidad’, sino de pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación en la que estamos. Estas formas de intervención no son otra cosa que actuar políticamente”. A lo que sumamos, sin pretender prescribir prácticas, pero con la posibilidad de pensar intervenciones más adecuadas a las condiciones de los sujetos de la EDJA.

Conclusión

La comunicación compila una serie de aportes de investigaciones empíricas finalizadas y en curso vinculados con la formación docente en el ámbito universitario y la materia EDJA. Teniendo en cuenta este sentido se dio cierto ordenamiento a las voces de lxs estudiantes cursantes sobre lo que identifican como aprendizajes logrados desde la materia EDJA sobre la modalidad EPJA. Se presentaron algunos hallazgos producto del análisis que se perfilan fundamentalmente en dos aspectos: mayor conocimiento sobre la singularidad del campo de la EPJA y mayor certidumbre sobre las futuras intervenciones como docentes.

De los relatos de lxs estudiantes de las carreras de los Profesores de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación Social, se puso de relieve una vez más la necesidad de incorporar contenidos sobre el campo de la EDJA en los planes de estudio dirigidos a la formación docente universitaria. Sigue surgiendo y se pone de manifiesto el área de

vacancia que esta temática implica a lo largo de la formación docente, y se postulan cuestiones emergentes para continuar profundizando, como es la dimensión que vincula la vida académica con organismos públicos y otros actores sociales, y con el sistema formador docente en general.

Planteado lo anterior, emerge el desafío desde el enfoque cualitativo interpretativo y prácticas de investigación acción educativa por el que se ha optado en este estudio, de enfatizar la reflexividad en las prácticas diarias con lxs estudiantes adultos, desnaturalizar el vínculo pedagógico y problematizar la interacción intergeneracional que se desarrolla en la propia situación de estudiantes universitarios. En este sentido y sin reducir las problemática singulares de la EDJA, ni los diagnósticos sobre la necesidad de formación de docentes para la modalidad; se comprende, que algunas de las cuestiones que surgieron en la narrativa de los relatos como poco conocidas sobre las problemáticas que atraviesan al sujeto joven y al sujeto adulto podrían acaecer de analizar y reflexionar sobre las propias prácticas cotidianas y vivencias como estudiantes y docentes que coparticipan en el entramado de las prácticas pedagógicas. Dada la extensión de esta presentación dejamos pendiente la profundización sobre la posibilidad de articulación/ encuentro/ retroalimentación en el entramado de las prácticas pedagógicas en el para continuar en futuros artículos.

Bibliografía

- Bargas, Noelia; Cabrera María E.; Onnainty Mariel. La formación de los educadores de nivel secundario de adultos: un debate pendiente en Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas. Editorial: Tres de Febrero: Imaginante (2019). 262-272 pág. Disponible en línea: <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf>
- Dussel, Inés; Finocchio, Silvia (comp.). Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis. Editorial: Fondo de Cultura Económica, (2003) 128 p.. Buenos Aires.
- Marzioni, Clarisa del H.; Santos Souza, Alejandra. El desafío de la formación para las prácticas docentes en el Profesorado de Educación de la Universidad Nacional de Quilmes en Revista: El Cardo N°14. Editorial: FCE, UNER, Paraná–E.R. (2018) 207-

224pág. Disponible en línea: <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/elcardo/about/contact>

- Marzioni, Clarisa del Huerto. Formación y prácticas docentes desde el contexto universitario orientadas a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la zona sur de conurbano bonaerense, en Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas. Editorial: Tres de Febrero: Imaginante (2019). 195-205pág.
- Marzioni, Clarisa del H.; Santos Souza, Alejandra. Reflexión acerca de las propuestas de formación para las prácticas docentes de los estudiantes del Profesorado de Educación de la UNQ, en Gerlich, M. & A. Imperatore (comp.) Innovaciones didácticas en contexto. Colección Ideas de Educación Virtual. Secretaría de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. (2017). pp.172; Archivo Digital: online: Disponible en: <http://libros.uvq.edu.ar/assets/libro5/ndice.html>
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial: Gedisa, S.A.. (2006). Barcelona, España.

8. REFLEXIONES EN TORNO A EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SITUADAS EN LA EPJA.

Melina Romero

melinamabelromero@gmail.com

María Yamila Klocker

yamilaklocker@gmail.com

Graciela Barón

gracielabaron67@gmail.com

Alfonsina Soledad Francisconi

alfonsinafrancisconi@gmail.com

Roberto Smit

robertsmit@hotmail.com

CGE – UADER



Resumen

En este trabajo vamos a presentar algunas reflexiones en relación con la experiencia pedagógica desarrollada desde finales del año 2017 en la provincia de Entre Ríos en el marco de la revisión curricular de la Educación Primaria para Jóvenes y Adultos.

La jurisdicción cuenta desde el año 2011 con un Diseño establecido a través de la Res. 625/11 CGE, que fue construido a partir de los lineamientos de la Resolución 118/10 del CFE, en ella se planteaba una estructura modular ciclada apuntando a la formación y el desarrollo de capacidades esperables.

Luego de seis años de la implementación del Diseño Curricular de la Educación Primaria se evaluó la necesidad de llevar adelante modificaciones en lo escrito ante acciones pedagógicas situadas que demandaban otras orientaciones y lineamientos como la construcción de los módulos, la superación de la infantilización de las prácticas docentes y el seguimiento de las trayectorias formativas de los jóvenes y adultos.

Como resultado de esta evaluación y considerando que desde el Consejo Federal se aprueba la Res.254/15 CFE la jurisdicción aprobó la

Res.3680/18. Las reflexiones que aquí presentamos forman parte del trabajo con instituciones de Educación Primaria en relación a esta resolución, a lo largo de 2 años de implementación. En este trabajo se definió junto a los supervisores de la modalidad la implementación en 22 aulas en el primer año de trabajo y 39 aulas en el segundo año.

Introducción

En la provincia de Entre Ríos la educación de jóvenes y adultos está organizada a través de la Dirección Provincial perteneciente al Consejo General de Educación (CGE) que cuenta entre sus ofertas formativas con Educación Primaria y Secundaria Presencial y Semipresencial, Capacitación Laboral y Formación Profesional, Educación en Contexto de Privación de la Libertad y Plan Fines (Terminalidad Educativa).

Las instituciones que dependen de esta dirección son fundamentalmente Centros Comunitarios de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), Escuelas Primarias y Escuelas Secundarias, Centros Educativos de Educación Primaria y Centros de Formación Laboral. Asimismo la Educación Semipresencial se encuentra en proceso de transición entre la propuesta curricular que finaliza en el corriente año y el Programa Oportunidades que se ha iniciado recientemente.

Las experiencias que recuperaremos aquí corresponden a la Educación Primaria de la Modalidad y al trabajo con estudiantes, docentes, directivos, coordinadores de centros comunitarios y supervisores de la modalidad en escuelas, anexos y centros educativos de la jurisdicción.

A partir del año 2011, y en el marco de la implementación de la Res. 625/11 CGE, se presentan algunas dificultades en torno al abordaje de la estructura modular y en su especificidad, entre ellas, la problematización del conocimiento a enseñar, la infantilización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y la interdisciplinariedad. Otro aspecto es el trabajo focalizado en los contenidos y no en el desarrollo de las capacidades, esto da como resultado actividades descontextualizadas y una mirada focalizada en las dificultades del estudiante y no en la práctica docente. Estas cuestiones derivaron en prácticas pedagógicas con una escasa apropiación de la propuesta curricular.

Para este trabajo se conformó una comisión curricular integrada por el Equipo Técnico Pedagógico de la DEJA y por especialistas disciplinares de los distintos campos que contiene la propuesta, no solamente para la selección de capacidades y contenidos sino para fortalecer la interdisciplinariedad en la misma. Este equipo trabajó a la elaboración de un primer borrador que se presentó a supervisores y, posteriormente, a directivos y docentes para la discusión y revisión de lo que se implementaría en el año 2018.

Los puntos centrales de revisión fueron: la presencia de los contextos problematizadores en los cuatro módulos, el abordaje de los ejes transversales en cada uno de los contextos y la relación interdisciplinar de contenidos y capacidades propias de los campos de contenidos. En relación con ello, la sugerencia metodológica y didáctica tuvo que ver el trabajo con proyectos pedagógicos y situaciones problemáticas de definición institucional.

La selección de las aulas tuvo como criterio principal que los diecisiete departamentos de la provincia estuvieran representados con distintos formatos institucionales y organizativos, esto nos permitiría evaluar las condiciones de posibilidad de la estructura modular integral en distintos contextos, con diversidad de trayectorias educativas. A partir de 2019 se incrementa el número de instituciones y se incorporan las de Contexto de Privación de Libertad.

Desarrollo

Aspectos normativos-curriculares

El Trayecto Modular Integrado presenta una relectura de las normativas vigentes a nivel provincial y nacional. Es por ello que en el año 2017 se comienza un trabajo de revisión curricular que ha sido entendido como un proceso colectivo a los fines de poder evaluar y mejorar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los jóvenes y los adultos. En el año 2011 la Resolución CGE N° 625/11 puso en práctica el Diseño curricular de la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, y la Resolución CGE N° 4000/11 el de Educación Secundaria; estos proponían una visión parcializada respondiendo a demandas particulares propias de cada nivel.

Considerando las características de la modalidad, bosquejar un recorrido propio, supone reconocer que es necesario diseñar un currículum y proyectos contrahegemónicos que organicen el conocimiento de forma diferente, un diseño coherente con una perspectiva epistemológica de educación permanente y popular, donde el objetivo principal sea producir más igualdad e inclusión y generar en los estudiantes capacidades para participar como ciudadanos activos, críticos, creativos e informados en un contexto local, nacional e internacional en constante transformación (AAVV, ME, 2011, Pág. 11).

La Resolución N° 118/10 CFE postula que el

(...) currículum de la modalidad debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de enseñanza, integrar ofertas educativas articulando itinerarios acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de los jóvenes y adultos. Brindará posibilidad de iniciar, discontinuar y retomar la formación, reorganizando el tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo (Res. 118/10-Anexo I. Pto. 62.)

En este sentido, para pensar y construir un trayecto curricular integrado, **resulta primordial definir alternativas de mayor flexibilidad para atender las trayectorias formativas** de quienes aún no han culminado su educación primaria. La propuesta reconoce como eje fundamental el desarrollo y construcción de *capacidades* en los sujetos pedagógicos. Desde este posicionamiento no se rechaza la importancia de los contenidos y de las disciplinas, sino que se enfatiza que deben estar supeditados a la construcción de conocimientos contextualizados y en situaciones cercanas a la vida de los estudiantes. No casualmente, la modalidad se ha constituido como espacio político e ideológico sobre las bases de la educación popular.

La educación popular en su derrotero, disputa los sentidos de un discurso pedagógico hegemónico, ordenador y una visión despolitizada de la educación, de los conocimientos y de los sujetos.

La educación tiene la capacidad de incidir en procesos de transformación social, pues participa en las luchas por la constitución de la hegemonía, las demandas y las propuestas pedagógicas se producen dentro y no fuera de ese espacio. Allí los sujetos son interpelados por

parte de múltiples discursos que representan intereses y concepciones antagónicas, y también por discursos diferentes aunque no antagónicos. (Puiggrós, 2016; 27)

Aspectos relacionados a la estructura modular

Pensar la enseñanza desde una estructura modular, implica una definición política-pedagógica respecto a los modos de pensar el currículum: los sujetos y sus prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los objetivos del docente y la evaluación. Es por ello, que es necesario definir cómo entendemos tanto a las capacidades como la idea de módulo.

El Trayecto Modular Integrado para la EPJA se focaliza en las capacidades a desarrollar por los estudiantes; éstas son el centro de cada módulo propuesto. Las *capacidades* se consideran “*núcleos condensados de conocimientos, prácticas, saberes, experiencias, que hacen posible la actuación humana en contextos específicos*”¹¹. Lo cual nos compromete a un abordaje de los contenidos desde su relevancia social, educativa y ambiental, respetando la idiosincrasia y las potencialidades de cada localidad entrerriana.

El módulo, por su parte, describe al

(...) componente curricular referido a campos de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación a la estructura curricular de la que forma parte. (Resol. CFE 118/10 CFE Anexo II).

Los módulos requieren de un “*(...) sistema de correlatividades que orienten el aprendizaje, ofreciendo al estudiante criterios para la regulación de su trayectoria formativa*”. (Resol. CFE 118/10 CFE Anexo II).

Cada módulo está integrado por:

- A Contexto problematizador: orientan el trabajo del módulo en relación a los ejes problemáticos; se los entiende como *un es-*

piral de círculos concéntricos que vinculan distintas escalas de lo social, desde lo local a lo regional y mundial (Documento EPJA–ME: 2011).

- B Campos de contenidos: áreas o conjunto de disciplinas organizadas a partir de la caja curricular, en relación a conceptos afines.
- C Capacidades generales.
- D Núcleos conceptuales: son conceptos generales que agrupan contenidos de diferentes disciplinas unificados por temáticas que se han considerado prioritarias para la formación de la EPJA: los sujetos y la vida cotidiana, las prácticas culturales y las instituciones, y la vida comunitaria y el trabajo.
- E Contenidos.
- F Proyectos de acción o Situaciones Problemáticas.

En el trabajo modular es fundamental definir en primer lugar qué se quiere que el estudiante aprenda o desarrolle (capacidades) en función del contexto problematizador identificando aspectos/temas/situaciones problemáticas que se van a abordar. Luego es importante plantear los objetivos de la práctica de enseñanza y seleccionar los contenidos. Por lo tanto, es necesario que el problema o cuestión que se trata de analizar/resolver en el Proyecto sea pertinente al contexto sociocultural para el cual está pensado, de este modo los contenidos no quedan aislados, evitando así el riesgo de que tomen un valor en sí mismos, en forma de datos y hechos descontextualizados.

Aspectos relacionados a la implementación

En la implementación de las experiencias del trayecto modular integrado para la EPJA tienen un lugar relevante las orientaciones en la escritura de proyectos pedagógicos que se establecieron a través del documento elaborado desde la DEJA^[2].

Consideramos que una de las instancias más ricas del proceso de trabajo tiene que ver con la evaluación de los docentes respecto de la construcción de los proyectos y los desafíos que se presentan al momento de trabajar con distintos campos de contenido y la integración

de los contenidos al interior de los proyectos, la heterogeneidad propia de los grupos de estudiantes y la selección de problemáticas que sean significativas para ese grupo diverso. Esto resulta en la construcción de propuestas didácticas situadas en cada institución de manera tal de poder sistematizar las experiencias pedagógicas ante la escasez de bibliografía específica para trabajar con estudiantes de la modalidad lo que se transforma en un desafío relevante. Estas evaluaciones docentes se realizaron por dos vías, a través del espacio virtual ATAMÁ y también a partir de las visitas a territorio.

En función de las observaciones formuladas por los docentes establecimos algunas estrategias para el acompañamiento y la superación de estas dificultades. Por un lado, el trabajo a través de la plataforma virtual del CGE se realizó el seguimiento de los proyectos, generando una biblioteca virtual con materiales sugeridos para el trabajo pedagógico. Además, durante el corriente año, se llevó a cabo una capacitación que tuvo el propósito de acompañar tanto los procesos de la evaluación de los aprendizajes, como así también el abordaje de ciertas dificultades en la escritura de los proyectos.

Asimismo, del primer año de implementación al segundo año se tomó la definición de reorientar las devoluciones que el equipo curricular disciplinar realizaba sobre los proyectos, a los fines de lograr mayor precisión en el desarrollo escrito de las propuestas.

Reflexiones finales

Entendemos que la práctica docente y la práctica pedagógica en particular en la modalidad son sumamente complejas y expresan modos de entender el conocimiento, a los sujetos en relación con este y a los contextos en los que se desarrolla. Es un desafío seguir analizando y trabajando en territorio en la definición de políticas educativas precisas y de impacto en las prácticas, en este sentido entendemos que dos de los grandes aspectos a seguir profundizando en el trabajo de implementación del proyecto modular integral tienen que ver con la identificación, definición y recorte de situaciones problemáticas y con la evaluación de las capacidades esperables en cada uno de los proyectos. Asimismo, entendemos que, a partir de lo planteado por las normativas nacionales anteriormente citadas, es necesario avanzar sobre la estructura curricular integral para la educación secundaria, como manera de ofrecer al

estudiante un recorrido formativo por la modalidad que sea coherente, articulado y flexible.

Referencias

- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Documento “Hacia la Estructura Curricular”.
- Rodríguez, L. (2013) Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina.–1a ed.–Buenos Aires: APPEAL, 2013, p. 264.
- Torres, R.M. (2006) Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Instituto Fronesis.www.fronesis.org
- Walsh, C (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. En: Revista Signo y Pensamiento N° 46, Volumen XXIV, enero-julio 2005.

Normativas

- Resolución N° 625/11 CGE “*Diseño Curricular Educación Primaria de Jóvenes y Adultos*”.
- Resolución N° 4000/11 CGE “*Diseño Curricular del Nivel de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*”.
- Resolución N° 4848/14 CGE “*Diseño Curricular para la Formación Profesional y la Capacitación Laboral*”.
- Resolución N° 118/2010 CFE y Resolución N° 254/2015 CFE. Documento Base y Marcos de Referencia de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos.

[1] Parrello, M. A. y otros. (2011) Op. Cit. Pág. 177.

[2] Documento de la DEJA-CGE-Entre Ríos (2018). “Orientaciones para la construcción de proyectos pedagógicos”.

9. LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS JÓVENES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE NIVEL SECUNDARIO DEL CONURBANO BONAERENSE. DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, DISCRIMINACIÓN Y RECONOCIMIENTO.

Florencia Finnegan

florfine@gmail.com

Silvina Kurlat

silvikur@gmail.com

UNIFE

Resumen

Este trabajo recupera los principales interrogantes y problemas planteados en el proyecto de investigación, actualmente en curso, Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento. Como parte de este proceso, se avanza en el análisis de las contribuciones que realizan los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) del Conurbano Bonaerense para promover el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes que cursan en dichas instituciones escolares y favorecer procesos de democratización de la educación.

Es en este marco que se desarrolla una aproximación a un conjunto de temas y problemas que forman parte del andamiaje conceptual que vertebró el estudio recién mencionado: las relaciones entre escuela secundaria, adolescentes de sectores populares y procesos de discriminación, y, al mismo tiempo, la complejidad que reviste la presencia de adolescentes y jóvenes de sectores populares en los CENS. Por último, se aportan algunas claves para pensar en los procesos de democratización que tienen lugar en estas instituciones educativas.



Introducción

Este trabajo recupera los principales interrogantes y problemas planteados en el proyecto de investigación, actualmente en curso en la UNIPE, Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario del Conurbano Bonaerense. Democratización de la educación, discriminación y reconocimiento. Como parte de este proceso, se avanza en el análisis de las contribuciones pedagógicas, culturales y sociales que realizan los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) del Conurbano Bonaerense para promover el acceso, la permanencia y el egreso de los jóvenes que cursan en dichas instituciones escolares y favorecer procesos de democratización de la educación.

A continuación, realizaremos una aproximación a un conjunto de temas y problemas que forman parte del andamiaje conceptual que vertebra el estudio recién mencionado: las relaciones entre escuela secundaria, adolescentes de sectores populares y procesos de discriminación, y, al mismo tiempo, la complejidad que reviste la presencia mayoritaria de adolescentes y jóvenes de sectores populares en los CENS. Al finalizar, se aportan algunas claves para pensar en los procesos de democratización que tienen lugar en estas instituciones educativas.

1. Escuela secundaria, adolescentes de sectores populares y procesos de discriminación

Por la naturaleza de los interrogantes y problemas que guían a este trabajo, los análisis sobre la universalización de la educación secundaria y sus relaciones con los adolescentes de sectores populares y los procesos de discriminación que los atraviesan ocupan un lugar significativo. Y es que al mirar un conjunto de datos sobre las trayectorias escolares de los adolescentes en la escuela secundaria, es posible entrever que los altos niveles de abandono de la oferta común del nivel contribuyen a engrosar la matrícula potencial y efectiva de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) o de los programas de terminalidad para poder culminar la educación obligatoria (Scasso y Scandalo, 2016). Para justificar esta afirmación, Bottinelli y Sleiman (2014) analizan las tasas de egreso del nivel secundario, concluyendo que en 2014 sólo un 49% de los jóvenes de 18 y 19 años lograban titularse en la edad teórica esperada, mientras que “entre los de 20 a 24 años son ya el 64% y entre

los de 25 a 29 años, son el 68%”, porcentaje engrosado por los sujetos que, efectivamente, concluyen el nivel secundario en la EDJA.

Si bien, en nuestro país, la ampliación de la obligatoriedad escolar produjo un proceso que Gabriel Kessler (2014) denomina de “inclusión progresiva”, sin embargo, Kessler también destaca que el desempeño escolar revela diferencias de clase: “a medida en que se desciende en la estructura social, la probabilidad de no finalizar la escuela es mayor: el porcentaje de jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 22 años que culminó el nivel medio entre quienes ingresaron era del 64% en 2011, el 49% en el nivel más bajo contra el 81% en el superior” (Kessler, 2014). Con la misma sintonía, otros datos nos advierten que, en 2013, “mientras que sólo el 46% de los jóvenes de sectores populares de entre 20 y 22 años había terminado el secundario, en el nivel socioeconómico alto lo había culminado el 83%. Y, mientras que en el 30% de nivel socioeconómico más bajo el porcentaje de adolescentes no escolarizados es del 27%, en el 40% más alto es del 6%” (Semán y Ferraudi Curto, 2016).

Las dificultades que se les plantean a los adolescentes de sectores populares para concluir el nivel secundario obligatorio (Kessler, 2014; Semán y Ferraudi Curto, 2016, Bruno, 2015) pueden analizarse teniendo en cuenta dos perspectivas. Por un lado, aquella vinculada a sus condiciones materiales de vida, ya que “muchas veces combinan la escolarización con múltiples responsabilidades que les demandan un plus de tiempo que no pueden colocar en actividades vinculadas con la escolarización como puede ser destinarle tiempos extras al traslado hacia la escuela ya que lo necesitan para cuidar hermanos, hijos o sobrinos, colaborar con las tareas domésticas, realizar changas, ayudar en la actividad económica que realiza la familia para sostenerse, etc.” (Vecino, 2013). Por otro lado, existen otros aspectos igualmente relevantes y que remiten a la estructura cultural-valorativa de nuestra sociedad. Así, es posible advertir la presencia de imágenes de los jóvenes de sectores populares que portan estereotipos sociales negativos vinculados con la supuesta “peligrosidad social” que representan (Kessler y Dimarco, 2013). Como parte de esta tendencia, según Chaves, Fuentes y Vecino (2016), en las escuelas cobran fuerza representaciones sociales y discursos que suelen caracterizar a estos sujetos como “apáticos” o “desinteresados” por lo que se les ofrece. Por cierto, estos autores reconocen que “tanto en la representación adulta de la apatía y necesidad

de tutela como en la sostenida por los jóvenes escolarizados, se responsabiliza a los propios sujetos por el ‘éxito’ o el ‘fracaso’ en el recorrido escolar, sobrevalorando la persistencia en la asistencia a la escuela y leyendo negativamente las ‘condiciones individuales’ de los sujetos que abandonan y no se reinsertan rápidamente” (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Del mismo modo, la presencia de estudiantes que cobran subsidios económicos también ha permeado de tensiones las aulas, pues estas situaciones derivan en diferentes tipos de estigmatizaciones en las que se los tilda de “sospechosos” de apropiarse indebidamente de recursos públicos y, por este camino, se ven afectadas “las relaciones sociales en la escuela y la confianza necesaria para el trabajo pedagógico” (Gluz, 2013). Es posible pensar que estamos frente a una tendencia que suele inscribirse en las tradiciones del sistema educativo a partir de las cuales se configuraron “representaciones y prácticas en la cotidianidad escolar sobre cómo son los pobres, para qué educarlos y con qué estrategias pedagógicas” (Gluz, 2013).

Esta realidad se inscribe en un escenario en el que persisten desigualdades vinculadas a diferencias étnicas, sexuales, ecológicas, regionales, generacionales (Heredia, 2013). Se trata de formas de dominación que adquirieron mayor visibilidad en las últimas décadas y en las que se revela la existencia de una pluralidad de procesos discriminatorios presentes en la sociedad contemporánea. Fraser (2000) sostiene que se trata de injusticias culturales y pone de relieve el papel que adopta la estructura cultural –valorativa como responsable de estas formas de desigualdad. Si bien en nuestro país fueron significativas las conquistas que en los últimos años se dieron en términos de igualdad de derechos y de respeto a las minorías (Heredia, 2013), es posible advertir que, en contrapartida, la sociedad argentina mantiene considerables modos de discriminación que impiden que esta tendencia social se limite o disminuya (Kessler y Dimarco, 2013; Pecheny, 2016; Soldano y Acosta, 2015; Grimson, 2014; Grimson y Karasik, 2017).

Recorrimos algunos aspectos vinculados con las dificultades que atraviesan a las trayectorias educativas de los adolescentes de sectores populares en las escuelas secundarias. A continuación, se destacan algunas de las características que delinean a la dinámica institucional de los CENS frente a la presencia mayoritaria de jóvenes en sus aulas.

2. La presencia de jóvenes de sectores populares en los CENS

Por encima de las diferencias que permea a la gama de concepciones que analizan el campo de la EDJA, existe una significativa coincidencia de que se trata de un circuito educativo históricamente destinado a los sectores sociales subalternos (Brusilovsky y Cabrera, 2012; Rodríguez, 1996). En este sentido, se parte de una concepción de EDJA, dominante en las principales investigaciones del campo, en términos de un “eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (Brusilovsky, 2006), lo cual coloca en segundo plano la cuestión de la edad de la matrícula y prioriza su pertenencia a grupos sociales subordinados (Rodríguez, 1996). Es a esta condición que los estudios asocian el carácter subalterno con el que, en Argentina y América Latina, la EDJA se configuró socio-históricamente al interior del sistema educativo, en tanto ponen de relieve su relativa invisibilidad para las políticas gubernamentales (Tasso, 2013), la persistencia de una función compensatoria (Caruso Larrainci y Ruiz Muñoz, 2008), de contención y asistencial (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010), el desplazamiento desde un carácter “remedial” a un carácter “residual” (Cragolino y Lorenzatti, 2009), al tiempo que destacan la distancia entre la retórica del derecho aplicada a la EDJA y las propuestas que efectivamente la acompañan (Rodríguez, 2009).

Un acercamiento a los sujetos que habitan la EDJA pone en evidencia el aumento significativo de adolescentes y jóvenes que, en las últimas décadas, se han constituido en el grupo mayoritario de estudiantes en nuestro país y en América Latina (Rivero, 2013; Di Pierro, 2008). Según Ampudia (2008), se trata de trayectorias de “migración” desde la educación secundaria común hacia las ofertas de la Modalidad de la EDJA y constituyen un fenómeno recurrente que redundo en una presencia mayoritaria en nuestro país de estudiantes que no superan los 29 años de edad y que viene siendo abordada por las políticas educativas y, eventualmente, estudiada en el ámbito académico. Tal realidad trae consigo implicancias pedagógicas, sociales y culturales en el interior de estas instituciones educativas. Se trata de pensar el modo complejo en el que estos estudiantes más jóvenes son representados por docentes e incluso por sus pares de mayor edad como sujetos problemáticos que producen una “educación de adultos desvirtuada” (Acin, 2016) en

contraste con la matrícula histórica, esperada e idealizada. Ahora bien, y en paralelo, también son reconocidos en sus identidades y derechos y encuentran una matriz organizacional y unas prácticas institucionales que fortalecen sus procesos de escolarización en un sentido democratizador (Fabbri y Cuevas, 2011; Paoletta, 2013 y 2014; Maselli, Molina y Pimenides, 2015; D'Andrea, Sobol y Almirón, 2016).

La heterogeneidad de la matrícula en los CENS de la EDJA abrió las puertas de “espacios de intenso encuentro generacional” que conllevan “complejidad y diversidad de experiencias, expectativas y trayectorias” (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2010). Las autoras coinciden con Paoletta (2013) en que “mientras que los/as estudiantes de los CENS en sus inicios son referidos/as como personas adultas y trabajadores, actualmente se destaca el carácter mayoritariamente juvenil de la matrícula y no necesariamente existe un vínculo entre ser estudiante y trabajador/a”. Esto resulta un dato no menor ya que a inicios de los años ‘70, los CENS admitían estudiantes a partir de los 21 años y con el requisito de encontrarse efectivamente empleados (Canevari y Yagüe, 2014).

En relación con los sentidos que los actores escolares construyen respecto de la diversidad de edades de los alumnos de la EDJA, los estudios asocian a este fenómeno con procesos de diferenciación y dinámicas institucionales variadas. De la Fare (2013) documenta cómo actores escolares de CENS del Conurbano delimitan dos grupos de estudiantes en función de diferencias generacionales: por un lado “los adultos”, categoría que contiene una referencia a ese sujeto originario pero ampliado en el contexto actual a amas de casa y desempleados y, “por otro, los jóvenes o adolescentes, utilizando indistintamente ambas denominaciones para referirse a los nuevos públicos que se han incorporado en los últimos años masivamente a la modalidad, reconociendo en estos espacios posibilidades para poder concluir la escolaridad obligatoria, luego de haber transitado por experiencias de repetición y exclusión en las escuelas secundarias convencionales”. Al respecto, la autora releva posturas encontradas que oscilan entre afirmar la necesidad de contemplar las características de estos nuevos públicos y la de priorizar a la población adulta con base en perspectivas prejuiciosas sobre los jóvenes y las dinámicas institucionales que genera su presencia.

La construcción que realizan los docentes de los estudiantes adultos como destinatarios legítimos de la Modalidad en desmedro de los jóvenes resulta coincidente en varios trabajos. Paoletta (2014), releva cómo los educadores de los CENS de la CABA ven “frustradas sus expectativas de dar clases en un ámbito adecuado: un aula sin ruido ni conflictos, con estudiantes que estén en cierto orden, con actitud predispuesta al aprendizaje”. Por su parte, Brusilovsky y Cabrera (2012) plantean la presencia de una relativa “homogeneización descalificatoria” de los estudiantes más jóvenes, por parte de los educadores de los CENS de la PBA, que construye a los adultos como “alumnos más deseados”, en tanto se les atribuyen “actitudes positivas hacia el aprendizaje: tienen un interés, compromiso, empeño, voluntad por aprender que favorece el trabajo escolar”.

Acin (2016) a la vez reporta hallazgos coincidentes en términos de una “concepción emergente de educación de adultos desvirtuada”, recupera voces divergentes que superan la “visión nostálgica que algunos docentes tendrían del alumno del pasado” para registrar y legitimar que la diversidad de nuevos públicos de la Modalidad contempla no sólo jóvenes sino “otros históricamente excluidos de la educación secundaria, como personas privadas de libertad y mujeres jefas de hogar, entre otros, que se han incorporado en el marco de políticas de restitución de derechos y programas sociales o de trabajo”. En la misma línea, Maselli, Molina y Pimenides (2015), relevan lo que conciben como “características propias de un posicionamiento pedagógico-político que otorga una dimensión democratizadora a la educación” al analizar las representaciones sociales de los docentes de los CENS. Esta misma perspectiva abonan Fabbri y Cuevas (2011) cuando aluden a concepciones de docentes y directivos sobre los estudiantes jóvenes que cursan en la EDJA que, lejos de resultar discriminatorias, plasman en “una particular modalidad de relación con los mismos, que favorecen su tránsito por la institución”.

Los estudios también reconstruyen las perspectivas de los estudiantes que asisten al nivel secundario de EDJA, dando cuenta de una valoración por parte de los más jóvenes de ciertos rasgos que la diferencian de la secundaria común (De la Fare, 2013; D’Ándrea, Sobol y Almirón, 2016, Fabbri y Cuevas, 2011). Precisamente, Fabbri y Cuevas (2011) plantean que, para estos alumnos, estos atributos favorecerían los procesos de escolarización al ser representados y “tratados como

sujetos” y al habilitar, más allá de la conclusión del nivel, la posibilidad de forjarse un proyecto de vida. Para estas autoras, estas características asignadas a la Modalidad contemplan una matriz organizacional más receptiva en cuanto al manejo “del tiempo, de los contenidos, de las normas institucionales”. Asimismo, reconocen que se trataría de “instituciones flexibles por las facilidades que ofrecen en relación a lo académico, al rol de los profesores como posibilitadores en la construcción de los aprendizajes y a la comprensión de los actores institucionales (docentes, directivos, preceptores y compañeros) de las situaciones particulares de cada uno de ellos” (Fabbri y Cuevas, 2011). En los casos de grupos más heterogéneos en edad, las investigaciones relevan concepciones descalificatorias de los adultos hacia sus pares más jóvenes y la asunción de la responsabilidad principal de adaptarse a la convivencia intergeneracional (De la Fare, 2013). Las críticas que los estudiantes mayores formulan a las prácticas “molestas” de los jóvenes se articulan de manera compleja con el establecimiento de relaciones colaborativas, afectuosas y de adaptación a sus características dentro y fuera del aula (Paoletta, 2014).

Este panorama recorre, sucintamente, las complejidades que atraviesan a los CENS frente a la presencia de estudiantes jóvenes. Las reflexiones que siguen recuperan algunas de las claves respecto de los aportes de estas instituciones a los procesos de democratización de la educación.

3. Reflexiones finales: aportes a los procesos de democratización

Este trabajo intenta avanzar en el análisis sobre las posibilidades de los CENS para constituirse en una alternativa para que los jóvenes de sectores populares puedan continuar y culminar los estudios. Las tradiciones inclusivas y de flexibilidad organizacional presentes en los CENS resultarían productivas para los procesos de escolarización de los jóvenes en el nivel secundario. Estas perspectivas inclusivas se ligan, por un lado, al trabajo con sectores populares. En ellas se contempla la atención a sus condiciones de vida, a sus prácticas sociales, políticas y laborales, así como también a sus necesidades, a sus estilos culturales y al reconocimiento de saberes previos y tradiciones propias. Por otro lado, la institucionalidad escolar de esta Modalidad adop-

ta rasgos de mayor flexibilidad que la escuela secundaria común, en tanto presenta formatos que introducen innovaciones que promueven mayor protagonismo de actores escolares y comunitarios. Asimismo, y con frecuencia, los CENS se realizan esfuerzos de articulación barrial y de conformación de redes, en clave de acrecentar la fuerza social y el trabajo comunitario. Por estos motivos, puede pensarse que el encuadre institucional de los CENS contiene un conjunto de elementos que propician el tránsito de los estudiantes de sectores populares por estos ámbitos escolares.

Las tradiciones inclusivas a las que estamos haciendo referencia también engloban a las prácticas educativas de los CENS. En ellas se suele prestar particular atención a la singularidad de cada sujeto, a las problemáticas que se les van presentando durante los procesos de escolarización, no sólo vinculadas con los aprendizajes, sino también con aspectos laborales, sociales y familiares. Puede pensarse que se trata de procesos de “reconocimiento”, en los que se generan algún tipo de cambio cultural o simbólico que implica la reevaluación identidades irrespetadas (Fraser, 2000) que, en muchos casos, son las que portan los jóvenes de sectores populares.

4. Bibliografía citada

- Acin, Alicia Beatriz (2016). “Sujetos de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Características, relaciones, desafíos”. Ponencia presentada en las 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”. 25 y 26 de Octubre de 2016. IICE-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ampudia, Marina (2008). “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia”. En Elisalde, Roberto; Ampudia, Marina: Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires, Argentina: Buenos Libros.
- Bottinelli, Leandro y Sleiman, Cecilia (2014). “¿Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria”. En El observador- Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE. Disponible en: <http://observatorio.>

unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/Dossier-del-Observatorio-Educativo-de-UNIFE-Educaci%C3%B3n-Secundaria.pdf

- Bruno, Matías (2015). “La población del conurbano en cifras”. En Kessler, Gabriel, Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIFE: Editorial universitaria.
- Brusilovsky, Silvia (2006). Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Brusilovsky, Silvia; Cabrera, María Eugenia y Kloberdanz, Carina (2010). “Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos”. En Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año XXXII, N°1.
- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. México: CREFAL
- Canevari, María Sara (2008). “Una mirada histórica de la Educación Secundaria de Adultos” Disponible en: <http://www.pema.unlu.edu.ar/vs/carrera.html>
- Canevari, María Sara y Yagüe, Jorge (2014). Historia de la Educación Secundaria de adultos en la Argentina 1968-1983. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Luján, Barco Edita.
- Caruso Larrainci, Arlés y Ruiz Muñoz, María Mercedes (2008). “La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: Estado de la situación y desafíos para la práctica”. En Caruso Larrainci, A., Di Pierro, M. C., Ruiz Muñoz, M. y Camilo M.: Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional, México D.F.: CEAAL/ CREFAL. Recuperado de: http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/userupload/ceaal_epja_regional.pdfui
- Chaves, Mariana, Fuentes, Gerardo y Vecino, Luisa (2016): Experiencias juveniles de la desigualdad: fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos, 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/>

gt/20171218041618/Experiencias_juveniles_de_la_desigualdad.pdf

- Cragno, Elisa y Lorenzatti, María del Carmen (2009). “Prácticas de cultura escrita en una escuela de adultos llena de chicos”. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR- RAM, 29 de setiembre al 2 de octubre 2009, Buenos Aires.
- Cragno, Elisa (2011) “La noción de espacio social rural en el análisis de procesos de acceso a la educación de jóvenes y adultos y apropiación de la cultura escrita” en Lorenzatti, María del Carmen (comp.): Procesos de alfabetización y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos. Córdoba, Argentina: Vaca Narvaja Ed.
- D’Andrea, Ana María; Sobol, Blanca Noelia y Almirón, María del Carmen (2016). “El Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes en la Provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales”. Revista Espacios en blanco, Serie Indagaciones. Vol. 26, N°2. Tandil, Argentina. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200004
- De la Fare; Mónica (2013). “Estudiantes del Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)”. Serie Informes de Investigación N° 8. DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- Di Pierro, María Clara (2008). “Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”. En Caruso Larrainci, A; Di Pierro, M. C., Ruiz Muñoz, M. y Camilo, M.: Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional, México D. F.: CEAAL/ CREFAL. Recuperado de: http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/userupload/ceaal_epja_regional.pdf
- Fabbri, Sonia y Cuevas, Verónica (2011). Inmigrantes escolares, jóvenes y escuelas medias nocturnas. Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía. Año XIII. N°. 7. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3773961>

- Finnegan, Florencia (2012). “¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos” En: Finnegan, Florencia (comp.): Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas. Buenos Aires, Argentina: Editorial AIQUE.
- Finnegan, Florencia (2018) “Algunas claves para pensar la convocatoria a organizaciones sociales en la producción de las políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos”. En Krichesky, M. (comp.): Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI, Buenos Aires, Argentina: Unipe: Editorial Universitaria
- Finnegan Florencia y Montesinos, Paula (2016) “Panorama de la oferta educativa del Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires”. Serie Apuntes de Investigación N°3. ME-SICE-Diníee, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.(2016). “Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad de EPJA”. Serie Apuntes de Investigación N°13. ME-SICE-Diníee, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Fraser, Nancy (2000). “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”, en Pensamiento crítico contra la dominación, N° 0, Enero. Madrid, España: Akal. Disponible en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Fraser%20cap1.pdf>
- Gluz, Nora (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: las experiencias educativas de los movimientos sociales, Colección Becas de Investigación. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- Grimson, Alejandro (2014). “El sentido común de la discriminación”: en Revista Ensamblés, Año 1. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/28>
- Grimson, Alejandro y Karasik, Alejandra (2017) (coordinadores). “Introducción a la heterogeneidad sociocultural en la Argenti-

na contemporánea”, en Estudios sobre diversidad cultural en la Argentina contemporánea. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20170922021635/Diversidad_Sociocultural.pdf

Heredia, Mariana (2013). “Más allá de la heterogeneidad: los desafíos de estudiar la estructura social en la Argentina contemporánea”, en Revista Laboratorio, Año 14, N° 25, Buenos Aires, Argentina. Disponible en:

<http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/viewFile/123/110>

Kessler, Gabriel (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Kessler, Gabriel; Dimarco, Sabina (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. En Revista Espacio Abierto, Universidad del Zulia, Maracaibo. Pp 221-243. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914003>

Maselli, Angelina; Molina, Mercedes y Pimenides, Ana (2015). Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. Revista Praxis Educativa. Vol. XIX, N°3. Disponible en: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1078/1312>

Ministerio de Educación de la Nación-DiNIECE-Red Federal de Información Educativa. Relevamiento Anual 2016.

Montesinos, María Paula; Sinisi, Liliana y Schoo, Susana (2010). “Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos”. Serie La Educación en Debate N°7. Documentos de la DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

Paoletta, Horacio (2016). “Ya sos grande y ya sabés qué tenés que hacer: experiencias juveniles en Centros Educativos de Nivel Secundario, reflexiones desde un enfoque relacional.” En M.R. Neufeld (comp.). Políticas sociales y educativas, entre dos épo-

cas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras (en prensa).

(2014). “Jóvenes y Adultos en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS): reflexiones desde un enfoque relacional”. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. 23 al 26 de julio de 2014.

(2013). “Sentidos construidos acerca de los/as jóvenes por parte de directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)”. Ponencia presentada en la X Reunión de Antropología del Mercosur “Situarse, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur”. Universidad Nacional de Córdoba. 10 al 13 de julio de 2013. Córdoba

Pecheny, Mario (2016). “La discriminación, la diversidad social y la estructura en la Argentina”. En Kessler, Gabriel (compilador): La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Rivero, José (2013). “6.5. Jóvenes”. En: Valdés, Raúl; Pilz, Dania; Rivero, José; Machado, María Margarida y Walder, Gabriela (coord.): Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. OEI- UNESCO-UIL Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224714s.pdf>

Rodríguez, Lidia (2009). “Educación de Adultos en América Latina. Reflexiones con vistas a la CONFINTEA. Políticas de mejora o de transformación”. Publicado como: “Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA”. En Revista Brasileira De Educação, vol. XIV, Nº 41, pp: 326-396. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a10.pdf>

(1996). “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”. En Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5. No. 5. Recuperado de: <http://noformal.blogspot.com.ar/2006/10/rodriguez-lidia-educacin-de-adultos-y.html>

- Scasso, Martín y Scandalo, Jimena (2016). “¿Cuántos jóvenes terminan la educación secundaria en la Argentina? Una aproximación a la situación actual y evolución reciente.” Ponencia presentada en Reunión Científica: “Desigualdad Educativas en la Educación Secundaria Post-Ley de Educación Nacional 26.206”, Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, 27 de mayo de 2016. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Scasso-Scandalo.pdf>
- Semán, Pablo y Ferraudi Curto, Cecilia (2016): “Los sectores populares”. En Kessler, Gabriel (compilador), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Soldano, Daniela y Acosta, María Ignacia (2015). “El conurbano bonaerense como territorio asistido. Pobreza, crisis y planes sociales”. En Kessler, Gabriel: *Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: UNIPE editorial universitaria.
- Tasso, Pablo (2013). “La huella histórica de una educación transformadora”. En Picón, C. (coord.): *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe*. Consulta pro EPJA realizada por el CREFAL, Pátzcuaro, CREFAL, pp. 13-25.
- Vecino, Luisa (2013). “Modos de describir y de adscribir a la escuela en una institución de educación secundaria del oeste del conurbano bonaerense”. Ponencia presentada en VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aacademica.org/000-063/443>

10. LEER Y ESCRIBIR EN EL NIVEL PRIMARIO DE ADULTOS. UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

Inés Areco

leeryparticipar@gmail.com

Juana Rodríguez Takeda

leeryparticipar@gmail.com

Patricia Wilson

leeryparticipar@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

Resumen

En esta comunicación presentamos reflexiones surgidas de actividades de formación de educadores en lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos que desarrollamos como docentes de la División de Educación de Adultos, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Nos interesa compartir nuestra propuesta político pedagógica que llevamos a cabo en las acciones de extensión para la formación educadores de adultos (docentes, miembros de organizaciones sociales, talleristas). Así como también señalar nuestros propósitos de generar prácticas que conlleven a la formación de educadores críticos con herramientas metodológicas acordes a las prácticas de lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos.

Nuestras preocupaciones están centradas en los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas de los sectores populares que no han finalizado la escolaridad primaria. En este sentido, el trabajo que realizamos centra su interés en la formación teórico-práctica de docentes en las especificidades didácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura para ese nivel educativo.

El marco desde el cual nos posicionamos implica el desafío de pensar el trabajo con participantes de diferentes procedencias y formaciones



académicas (directivos, docentes de nivel primario de adultos). Por ello, como fundamentos de los talleres retomamos el encuadre de la perspectiva de la Educación Popular así como también la perspectiva vigotskiana.

La educación escolar y no escolar de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires

Las actividades de formación de educadores en lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos que estamos presentando surgen en respuesta a demandas realizadas por miembros de organizaciones sociales, docentes y directivos de Escuelas Primarias de Adultos, recogidas como fruto de la participación en las diversas instancias de formación que venimos desarrollando en una articulación dialéctica entre docencia, extensión e investigación.

- En Docencia: desde el Seminario de Alfabetización y Educación Básica de Adultos que forma parte de la propuesta de formación de la División Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, destinada a estudiantes que se encuentran cursando la orientación en Educación de Adultos de la carrera Ciencias de la Educación.
- En Extensión Universitaria: por una parte, desde los años 2010 nos encontramos desarrollando diversas actividades de Formación de Educadores Populares (docentes, miembros de organizaciones sociales, alfabetizadores); por otra parte, llevamos adelante Talleres de lectura y escritura con jóvenes y adultos en organizaciones sociales y contextos de privación de libertad (Centros Cerrados y Semicerrados, Alcaldías Penitenciarias y Unidades Penales del Servicio Penitenciario Bonaerense (2015-2019).
- En Investigación: a partir del proyecto “La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”, cuyo objetivo se centra en describir las especificidades asignadas a la educación primaria de adultos en Argentina a través de su documentación curricular y reglamentaria en ese período histórico. En este proyecto consideramos que si bien en las últimas décadas han aparecido diversas pro-

puestas de educación de jóvenes y adultos -de nivel primario y secundario- continúa estando presente una tendencia hacia el fenómeno del “*escolarismo*” (Beltrán Llavador, 1996). En muchos de los casos los educadores, en especial quienes participan de estas nuevas ofertas educativas, desconocen la construcción histórica de la Educación de Adultos como campo de propuestas alternativas y de reflexión teórica.

Todas estas actividades nos han llevado a sistematizar y considerar algunos puntos críticos para la construcción de nuestras propuestas:

1.- Despolitización de las propuestas pedagógicas.

El desarrollo de esas diferentes instancias de formación nos ha permitido observar dificultades por parte de los docentes en la comprensión de la dimensión política de la situación educativa de los jóvenes y adultos. Esto implica la obtención del certificado de educación primaria, en este caso, y los aprendizajes correspondientes.

En este sentido hemos encontrado que la explicación dada por los docentes acerca de la no terminalidad de la formación escolar de las personas adultas se enuncian en argumentos basados en las denominadas *teorías del déficit* (Baquero; 2017; Terigi, 2009). Es decir, en sus explicaciones encontramos que los docentes ponen el acento en determinaciones que aluden tanto al déficit individual como al social. En ese sentido, las posibilidades de “educabilidad” en el individuo hacen hincapié en problemas psicológicos y/o en aspectos vinculados con el grupo social de pertenencia o condición socioeconómica. En cuanto a las primeras, las posibilidades de aprendizaje que podrían tener los sujetos se establecen a partir de sus características psicofísicas. En tanto que las segundas, están relacionadas con la consolidación de la idea de la pobreza como causa del fracaso escolar. Entendemos que esto último surge de la reinterpretación a partir de la difusión de los estudios sociológicos de la década del '60 que refieren a la correlación entre éxito/fracaso y nivel socioeconómico. Esta reinterpretación desemboca en un determinismo preocupante, ya que a pesar de que estos desarrollos teóricos se presentaron como alternativas a los enunciados desde el campo psicológico, se continúa interpretando la situación educativa bajo el

supuesto del déficit. Esto implica asignar una cierta imposibilidad de aprender, ya no al individuo en sí, sino al grupo social al que pertenece el estudiante, aislada de la situación educativa en la que dichos adultos participan.

Otro aspecto a señalar, por nuestra parte, es que estas interpretaciones sobre las posibilidades educativas de los jóvenes y adultos se han visto reforzadas en los últimos años por el discurso meritocrático que atribuye el éxito/fracaso social como responsabilidad del individuo. Discurso sostenido en especial a través de los medios de comunicación por periodistas, funcionarios y políticos defensores del neoliberalismo que se ha enraizado en gran parte de la clase media y de los sectores populares.

En ocasiones, esto lleva a una suerte de desvalorización y no reconocimiento por parte de docentes de costumbres y formas de expresiones propias de los sectores populares, así como pautas de organización laboral y de acceso a los bienes necesarios para la supervivencia, distintas de las establecidas desde el modelo hegemónico. Esto último, por ejemplo, conlleva al reduccionismo de la problematización del tema de las relaciones laborales y a la única identificación de categorías que aluden a la dicotomía trabajo “en blanco/negro”. Esto es importante destacarlo además porque la población destinataria de la acción educativa se caracteriza por su alta condición de explotación laboral que lleva implícita una situación de vulnerabilidad social. Es decir, si bien existe un reconocimiento sobre esto, encontramos resistencias en las directivas de las autoridades educativas hacia las docentes para problematizar sobre esas situaciones en los espacios áulicos. Lo cual no quiere decir que los docentes no empaticen con estas situaciones de falta de trabajo, de alimento, o de abrigo, sino que quedan atrapados en una situación de “sobreimplicación” (Duschatzky, 2002) y ante esto suelen proponer soluciones inmediatas e individuales o a lo sumo grupales, que son válidas para situaciones de excepción pero que no conllevan una reflexión crítica con los adultos sobre las condicionantes macroestructurales que le dieron origen.

Resulta significativo que ante la propuesta de reflexionar y profundizar el diálogo y la problematización de las situaciones existenciales planteadas por Paulo Freire los docentes de las escuelas primarias de adultos cuestionen la pertinencia de proponer esto a sus estudiantes.

El argumento sostenido alude a la no conveniencia de promover en los adultos la mirada de la realidad tan compleja que padecen todos los días en sus vidas cotidianas.

Es así que el hablar de la situación de injusticia, ubica al docente ante la disyuntiva de que el problema no tiene solución o al menos ésta no será inmediata y de alcance local, al tiempo que aparece el miedo a abrir la herida o a crearle un sentimiento de angustia y tristeza. Es decir, si bien se dice adherir a la Educación Popular, esta es entendida en muchas ocasiones de forma despolitizada.

2.- Escasez de materiales y de propuestas de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura alternativas a la palabra generadora.

Por un lado, a través de las demandas que nos realizaran docentes y miembros de organizaciones sociales, constatamos que las mayores preocupaciones se enfocan en la necesidad de tener herramientas pedagógicas para enseñar a leer y escribir a personas adultas que no han podido acceder o finalizar los estudios primarios. En este sentido, además de demandas de formación, existe el requerimiento de contar con materiales del tipo “cartillas” o “manuales” para el trabajo; tomando como referencia el uso de cartillas de alfabetización de otras décadas de este u o de otros países.

Por otro lado, sabemos por nuestra formación y experiencia en el campo de la EDJA que las propuestas de alfabetización se basan predominantemente en el método de palabra generadora (desarrollado por Paulo Freire). Propuesta que, en lo atinente a la enseñanza de lectura y escritura en sí, ha sido cuestionada a partir de los estudios con población adulta, como principalmente los desarrollados por Ferreiro (2008).

Del mismo modo, encontramos que no hay propuestas sistemáticas en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y la escritura luego de esta primera etapa de alfabetización. En tanto que las propuestas que refieren a la escritura se centran en la copia o en la estructura del texto desligado de su uso en situaciones concretas, es decir, de sus objetivos comunicativos.

Mucho se ha criticado sobre el uso de las cartillas de alfabetización u otros materiales destinados a la EDJA. En los cuestionamientos

se considera el uso de estos materiales como “recetas” a ser aplicadas con diversos grupos. Sin embargo; hay dos aspectos que no podemos dejar de considerar. Por un lado, que existe una demanda concreta por parte de los educadores que da cuenta de una búsqueda de estrategias metodológicas, materiales, propuestas organizativas que no podemos desoir. Por otro lado, la formación de educadores no puede agotarse sin más en una formación sólo teórica; la misma debe considerar la necesidad de “instrumentalizar”, no podemos hablar de educación *transformadora* si no construimos y compartimos *instrumentos* para ese proceso transformador.

3.- Alfabetización como una “excusa” para la organización y no como parte de la organización y la formación política.

En cuanto a las propuestas llevadas a cabo por organizaciones sociales, encontramos algunos casos en los que se considera a la alfabetización como una “excusa” para la organización y formación política y social de los sectores populares. Estas propuestas, centradas exclusivamente en la dimensión política, descuidan la dimensión didáctica; desatendiendo los aspectos formativos que implican el manejo competente de la lectura y la escritura en distintas situaciones de la vida social. Es decir, las propuestas suelen oscilar entre enfatizar la enseñanza en la correspondencia sonido-letra o enfatizar la formación sociopolítica y organizativa en desmedro de la apropiación de las prácticas sociales de la lectura y escritura.

4.- Reduccionismo de las situaciones de lectura/escritura al ámbito escolar.

El enfoque que tomamos para el abordaje de la lectura y la escritura parte de su concepción como una práctica social y cultural. Es por ello que retomamos el concepto de situación de lectura acuñado por la lingüística antropológica entendida como “el conjunto de circunstancias espaciales y temporales, sociales e incluso personales en medio de las cuales se desarrolla la comunicación. Incluye a los participantes de los intercambios, así como al conjunto de circunstancias extralingüísticas que ayudan a interpretar un mensaje” (Rodríguez y Areco, 2011, p.28).

No obstante ello, encontramos dificultades por parte de los docentes en reconocer los diferentes usos sociales de la lectura y escritura que los adultos realizan. Por un lado, a pesar de manifestar adscripción a esos enfoques, reducen exclusivamente la práctica de lectura y escritura al ámbito escolar. Por otra parte, suelen ubicar los usos sociales de la lectura y escritura sólo desde la perspectiva del docente (por lo general proveniente de su posición sociocultural que lo ubica en la clase media) sin poder identificar los usos sociales que los estudiantes que asisten a la escuela de adultos realizan y para los que la lectura y la escritura tiene sentido como un medio para la comunicación.

5.- Escaso reconocimiento de la especificidad de la Educación de Adultos.

Por último, encontramos que si bien existe un reconocimiento por parte de los docentes de cierta especificidad de la educación de adultos, dado al momento de realizar una caracterización de sus grupos y al enunciar como rasgo distintivo su heterogeneidad, no obstante ello, esta especificidad es prontamente olvidada al mostrar resistencias frente a falta de conocimientos de otras propuestas. Es decir, observamos el sostenimiento de actividades tradicionales de la escuela infantil centradas en la copia irreflexiva y sin propósitos de escritura de textos que resultan significativos para los adultos.

Nuestra propuesta de formación de docentes y educadores en prácticas sociales de lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos

El desafío que venimos asumiendo para llevar a cabo actividades de extensión, en especial en las propuestas destinadas a la formación de educadores (maestros de primaria, referentes de organizaciones sociales, estudiantes universitarios interesados en participar de acciones educativas) tiene en consideración los aspectos más arriba enunciados que implica la profundización de referentes teóricos, así como la creación de propuestas situadas. Es por ello que nuestra propuesta busca imbricar de manera dialéctica la mirada crítica de la sociedad y las actividades de los sujetos con la circulación de nuevas herramientas metodológicas. Éstas a su vez orientadas a la construcción de prácticas

de enseñanza situadas más acordes con los grupos de jóvenes y adultos destinatarios de sus prácticas.

En este sentido, uno de nuestros propósitos es la formación teórico-práctica de docentes del nivel primario de adultos en las especificidades didácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Educación de Jóvenes y Adultos, como así también contribuir a la formación de estudiantes universitarios en este campo profesional.

El marco teórico de nuestra propuesta retoma el enfoque de la Educación Popular, entendida como el conjunto de prácticas y reflexiones pedagógicas inscriptas en un horizonte histórico, en un proyecto social de liberación, que intenta inscribir a la vez, ese proyecto en las prácticas del día a día. Su escenario privilegiado de acción son las organizaciones populares y sus procesos de lucha, entendiéndolas como los ámbitos sociales donde los sujetos se expresan políticamente. (Di Matteo, Vila y Michi, 2012, p.90).

Otra línea teórica que retomamos es la perspectiva sociocultural, que sostiene que la participación en actividades sociales y la interacción con otros es lo que permite a los seres humanos internalizar procesos sociales, favoreciendo el desarrollo del conocimiento. El aprendizaje humano tiene como característica específica el uso de signos que actúan como un instrumento de la actividad psicológica al igual que la herramienta lo hace en el trabajo (Vigotsky, 1983).

En cuanto a la lectura y la escritura las concebimos como prácticas sociales e históricas. Es por esto que el punto de partida es la reflexión sobre los usos de la lectura y la escritura desde la visión de los educandos jóvenes y adultos con escasa o nula escolaridad primaria, para luego abordar la reflexión y puesta en práctica de otros usos sociales a los que no han podido acceder. En este proceso proponemos la apropiación de la lectura y la escritura a través variados tipos de textos (narrativo, descriptivos, explicativos, instructivos, etc.), tratando de establecer una relación dialéctica entre la lectura del texto y la lectura del mundo (Freire, 1975).

Como ejes articuladores de la propuesta de trabajo con jóvenes y adultos de baja escolaridad, nos apoyamos en los conceptos de desocultamiento (Maimone y Trigo, 2005) y desculpabilización. El primero, hace referencia al proceso de resignificación de saberes propios del

acervo cultural de los sectores populares, muchas veces desvalorizados, marginados y subestimados por la escuela, los medios de comunicación y otros sectores sociales. El segundo, lo entendemos como

El proceso de reflexión sobre situaciones personales en relación a los condicionantes sociales y políticos, es decir cómo las dificultades de los jóvenes y adultos que no han podido aprender a leer y escribir en su infancia están vinculadas con condicionantes sociales macroestructurales; intentando propiciar en los sujetos que en lugar de la *culpa* se dé paso al *deseo de aprender*. (Areco, Rodríguez Takeda y Wilson, 2018, p.111).

Desde nuestra perspectiva, no considerar estos ejes, es dejar de lado uno de los rasgos más importantes de la especificidad de los sujetos de la educación de adultos: la exclusión educativa y social; a su vez tener en cuenta ello, permite no reducir el derecho a la educación al derecho a acceder a las instituciones educativas, sino reconocer aquél, como la posibilidad real de permanecer y sobre todo de aprender.

Consideramos que esto debe verse plasmado, no sólo en el discurso, sino en la creación de propuestas didácticas en lectura y escritura para el trabajo con jóvenes y adultos.

Reflexiones finales

Nos parece significativo poder dar cuenta de algunas reflexiones que han surgido de varios años de experiencia, y en especial del último año en el que hemos enfatizado nuestra preocupación por la formación de docentes de escuelas primarias de adultos. Creemos que proponer encuentros de formación sobre cuestiones vinculadas a la apropiación de la lectura y la escritura por parte de supervisores, directivos y docentes de jóvenes y adultos que transitan por las escuelas primarias del conurbano bonaerense nos enriquece para poner en tensión nuestra propuesta pedagógica respecto del trabajo con jóvenes y adultos de baja escolarización.

Así, desentrañar en cierto sentido cómo los docentes resignifican el actual diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires en sus propias prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, y se posicionan en relación con sus grupos de estudiantes nos brinda elementos para repensar cómo continuar y qué aspectos profundizar desde nuestro

enfoque pedagógico, político y didáctico. Asumiendo algunos desafíos que se vislumbran en los análisis realizados, entre ellos cómo introducir la perspectiva de la mirada política en las propuestas de enseñanza desde los docentes, deconstruyendo los discursos sociales que circulan y conforman ideologías despolitizadoras de los procesos sociales y atraviesan tanto a docentes como a los jóvenes y a los adultos en las escuelas primarias de adultos que se han agravado en los últimos años.

Bibliografía

- Areco, I., Rodríguez Takeda, J., Wilson, P. (2018). Leer desde diversas culturas. En Cucciuffo, Emiliano y otros (Com.) Abriendo caminos. EduNLU. Luján.
- Baquero, R., Cimolai, S., García Toscano. (2017). Debates actuales en escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Publicación de la Secretaría de Posgrado | Universidad Nacional de Quilmes, 16-34.
- Beltrán LLavador, J. (1996). Políticas y prácticas de la educación de personas adultas. Universidad de Valencia.
- Di Matteo J., Vila, D. y Michi, N. Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. En Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social”. Artículos seleccionados. Año 2–Nro. 3, 2012).
- Duschatzky, S., Mariño, M. y Areco, I. (2002). Reflexiones sobre la educación de adolescentes y adultos. Problemas y desafíos en tiempos de crisis. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación – G.C.B.A. Buenos Aires.
- Freire, P. (1975). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (2008). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. En Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos. CREFAL. Patzcuaro.
- Rodríguez, L. y Areco, I. (2011). Significados que otorgan a la escritura las personas jóvenes y adultas que no han podido aprender a leer y escribir. UNLu. Dpto. de Educación (mimeo).

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*. N° 50, 23-39.

11. LA CUESTIÓN SOCIOAFECTIVA BAJO LA LUPA DE LA GESTIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA EPJA. “UN APOORTE PARA LA CONTINUIDAD DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES”.

Irma Elvira Morgelos

lvira_44_14@yahoo.com.ar

Departamento de Educación Permanente de la Provincia de Formosa.

Resumen

Con el propósito de transformar la realidad existente en las instituciones educativas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, respecto a algunas prácticas que se llevan a cabo cotidianamente en la gestión y en la enseñanza, nos detendremos a disgregar del resto de las cuestiones institucionales, al abandono escolar, centrado en el análisis de las características del sujeto-estudiante, desde la desvalorización -la falta de confianza en sí mismo- baja autoestima-; focalizando el accionar educativo, en el mejoramiento de la asistencia y de los egresados con titulación, por lo tanto, es necesario que los actores institucionales se animen a cambiar el paradigma existente, fundamentalmente en relación a las representaciones sociales^[1] que los docentes, directivos y otros actores, tienen acerca de los estudiantes jóvenes y adultos en general; en efecto, la propuesta consiste en poner en acción diversas estrategias que permitan impregnar a la gestión institucional y a la enseñanza de la capacidad socio-afectiva y emocional para lograr personas capaces de superar creencias^[2] negativas, obstaculizadoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y concretar cambios necesarios que les permitan mejorar su calidad de vida, en función a un paradigma de enseñanza liberadora y emancipadora y a un estilo de gestión democrática, superador de toda forma de exclusión.



Introducción

En el abandono escolar intervienen muchas variables externas e internas, pero en esta oportunidad, nos detendremos en el aspecto vinculado a la desvalorización del estudiante de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), que la analizaremos en relación a la capacidad socio afectiva y emocional y a los modelos de gestión y de enseñanza, es decir, en cómo afectan los rótulos negativos y los modelos de enseñanza en la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes y adultos y por ende en la titulación de los mismos.

Conforme a la situación planteada y con el objeto de analizar dicha situación, se presentan algunos cuestionamientos:

En primer término:

1. ¿Quién es ese joven y adulto que asiste a las instituciones de la modalidad (EPJA) en busca de una nueva oportunidad de formación?
2. ¿Cómo el directivo y el docente concibe a ese joven y adulto? ¿cuáles son las representaciones sociales que tienen acerca de estos sujetos?
3. ¿De qué manera afecta al estudiante Joven y adulto el sentimiento de desvalorización, ante una enseñanza desarticulada de su contexto, de la realidad y sus necesidades?

Y en segundo término:

4. ¿Cómo debería ser la gestión y la enseñanza en el marco del desarrollo de la capacidad socio-afectiva y emocional?
5. ¿Para qué le servirá al estudiante un modelo de gestión y enseñanza democrática-liberadora y potenciadora de las capacidades?

Si bien, hay muchas evidencias en la modalidad, que nos permiten reconocer que se realizan acciones en este sentido; sin embargo, aún persiste la necesidad de avanzar en otras transformaciones, más potentes y significativas, relacionadas a la superación de esas creencias

limitantes o disfuncionales (desvalorización-falta de confianza- autoestima), por otras creencias que son liberadoras o potenciadoras, jugando de esta manera un papel muy importante en la modalidad, la resiliencia^[3].

Las creencias liberadoras o potenciadoras, permiten a las instituciones educativas en relación a la gestión, redefinir su función instalando una cultura diferente, donde los estudiantes se sientan valorados y respetados por sí mismos y por los demás. Por consiguiente, todas las acciones que gestione la institución, debe vehicular los cambios que permitan que los estudiantes transformen sus vidas para construir sus propios proyectos, en el marco de una Educación humanizante y humanizadora, desarrollando modelos de enseñanza y de aprendizaje que resulten significativas y de calidad, de tal modo que los estudiantes sientan y piensen de sí mismos, que son “sujeto y no objeto”. (Freire-2005- p.p 59) Capaces de desenvolverse en contextos diversos; de ejercer en forma crítica su accionar ciudadano/a y poner en práctica saberes que tienen vinculación con el mundo del trabajo^[4]; que les aporte para mejorar su calidad de vida, tanto para sí, como para su comunidad. (Resolución CFE N° 118- 2010- p-p 13,14)

Desarrollo

En relación a la primera situación planteada, ¿Quién es el joven y adulto que viene en busca de nuevas oportunidades de formación?

Se los define a un porcentaje importante de estudiantes jóvenes y adultos que vienen a las instituciones educativas de la EPJA, en busca de nuevas oportunidades de formación; como los excluidos, son los que llevan consigo el sello de la “auto desvalorización”, esta resulta de la “introspección” que hacen de la visión (...) que de ellos tienen sus familiares, los vecinos del barrio, los docentes, los directivos (Freire-2005-p.p.65). Este proceso se va gestando y echando raíz, (...), de tanto escuchar que son incapaces, “que no les da la cabeza”, “que no saben nada” que son “vagos” “que no les gusta trabajar ni estudiar”, terminan por convencerse de su “incapacidad” para desenvolverse en el mundo (Freire.-2005-p.p. 66); en la Resolución del MCyE N° 536/19, se denomina creencias limitantes u obstaculizadoras^[5] ; también hablan de sí mismos, como “los que no saben” y del docente y otras personas

que ellos consideran mejores que ellos, “como el que sí sabe y a quien deben escuchar” (Freire. -2005-p.p. 67)

Ante esta visión inauténtica de sí y del mundo que lo rodea, se sienten como “un objeto”, pasan a tener una conciencia dependiente de las personas con quienes se relacionan, trátese del docente, directivo, “patrón” “jefe”, entre otros.

Así, como hay docentes y directivos que “no tienen estas representaciones sociales de los estudiantes de la EPJA; hay otros que sí lo tienen, y en esos casos es inevitable que se desarrollen consecuencias obstaculizadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje, tal como lo expresa: “las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino” es lo que se denomina “efecto Pigmalión” es un suceso que describe cómo la creencia que tiene una persona sobre otra puede influir en el rendimiento de esta última. (Kaplan, 2008, 1° párrafo)

¿Cómo puede tener tanta fuerza la idea de concebir al estudiante de los modos expresados para que éste no logre sus objetivos/metapas propuestas?

La indefensión aprendida (o bien impotencia aprendida) es un tecnicismo que se refiere a la condición de un ser humano o animal que ha “aprendido” a comportarse pasivamente, con la sensación subjetiva de no poder hacer nada y que no responde a pesar de que existen oportunidades reales de cambiar la situación aversiva, evitando las circunstancias desagradables o mediante la obtención de recompensas positivas”. (Kaplan-2008- párrafo 1°)

No hay dudas, que la concepción que se tenga sobre los estudiantes incidirá en la enseñanza, “como se piensa que son”, se traduce en cómo se los trata y se los conceptualiza, de ello resulta, que el más “golpeado por la vida” en vez de encontrar una respuesta a sus necesidades, en efecto, no logrará más que profundizar sus problemas de autoestima, de desconfianza y desvalorización.

Entonces, ¿qué tipo o modelo de enseñanza es la responsable de ahondar los problemas de desvalorización (autoestima-falta de confianza en sí mismo)?; son las concepciones centralizadas en contenidos descontextualizados de la realidad de los estudiantes, tienen la carac-

terística de ser pocos útiles y poco significativos, además, se considera que el aprendizaje se demuestra con la repetición memorística y desarticulada de la realidad., como también, muchos docentes y directivos buscan que todos aprendan lo mismo y al mismo tiempo, cuando existen experiencias de vida, motivaciones, intereses, conocimientos previos de jóvenes y adultos muy diversos.

Estos modelos de enseñanza, refuerzan los rótulos negativos sobre los estudiantes, puesto que los mismos continúan pensando sobre sí mismos que “no le da la cabeza para estar en la escuela”, aunque, en muchos casos, no está en la intencionalidad del docente reforzar o fortalecer dichos rótulos; pero están arraigadas en las propias creencias de muchos educadores.

La práctica pedagógica planteada desde realidades diferentes a las características de los estudiantes, conduce a una enseñanza, cuyo modelo lo concibe como un “objeto” (recipiente) que debe ser llenado por el educador, que a medida que logre el objetivo, “mejor educador será” y el estudiante que no es capaz de preguntar y cuestionar, será considerado un “buen estudiante” dentro de este modelo de enseñanza (Freire, 2005. p.p 87)

Atendiendo al modelo de enseñanza presentado, podemos puntualizar algunos aspectos relevantes respecto a esta concepción, tales como:

- El docente es siempre quien educa, el estudiante el que es educado.
- El docente es quien sabe: los estudiantes quienes no saben.
- El docente es quien piensa, el sujeto del proceso; los estudiantes son los objetos pensados.
- El docente es quien habla; los estudiantes quienes escuchan pasiva y mansamente.
- El docente es el que impone la disciplina, los estudiantes son disciplinados.
- El docente es el que tiene el atributo de elegir, los estudiantes aceptan lo que se les ordena.
- El docente es el que actúa y los estudiantes creen que ellos actúan.

- El docente selecciona los contenidos que se desarrollaran, los estudiantes se adaptan a lo seleccionado por el docente. (Freire. -2018-p. p.)

De modo que, queda claro, que sí implementamos enseñanzas con características similares a las presentadas, es indudable, que ahondaremos la situación de vulnerabilidad y lograremos que abandonen nuevamente sus estudios, reforzando su fracaso escolar, puesto que, el poder que tienen las creencias negativas es que cierra toda posibilidad de aprendizaje y de acción a los estudiantes, ya que atraen experiencias que la refuerzan e influyen en las relaciones interpersonales, en general hay un comportamiento de las personas de acuerdo a sus creencias, siendo éstas, la base de la identidad y las encargadas de generar las emociones (Resolución MCyE N° 536/19- pág. 20).

Una gestión institucional democrática y transformadora

Desde una gestión institucional focalizada en la enseñanza liberadora y potenciadora de las capacidades, es necesario implementar y fortalecer las mejores estrategias para innovar las estructuras existentes, con un modelo de organización transformadora y democrática que facilite la participación de la comunidad educativa, promoviendo una organización con mayor apertura y flexibilidad hacia la realidad del estudiante, facilitando una distribución flexible de tiempos, espacios y agrupamientos, fomentando el trabajo en equipo, creando redes para trabajos interinstitucionales, evaluando en forma constante para garantizar la calidad educativa, ejerciendo el director su liderazgo para sostener las innovaciones necesaria, puesto que se requerirá de nuevas modalidades de trabajo. (Resolución MCyE N° 536/19)

La meta de la institución educativa de acuerdo con un estilo de gestión institucional acorde al propuesto, deberá garantizar a los jóvenes y adultos, inclusión y continuidad de las trayectorias escolares, para ello, es necesario trabajar con modelos de enseñanza que les permita pensar libremente, para que se desenvuelvan eficazmente en sus vidas.

La Resolución N° 536/19 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa, dice al respecto, “es necesario redefinir la gestión de las instituciones educativas en su conjunto” y en particular en ese sentido, la modalidad Educación Permanente, cuenta

con una doble misión: garantizar la recuperación del derecho a la educación de los jóvenes y Adultos y devolver la vida digna a la población más vulnerable del sistema educativo, para ello, es fundamental, la construcción del bienestar personal y la promoción de una convivencia solidaria, creativa y cooperativa entre todos los actores que integran la comunidad educativa.

Impregnar la gestión de una institución educativa de la capacidad socio afectiva y emocional, es una acción totalmente efectiva para la ejecución de los objetivos propuestos, porque promueve (Resolución MCyE N° 536/19):

- La calidad de la enseñanza y el aprendizaje
- El desarrollo de las funciones cognitivas superiores
- La equidad y la inclusión educativa
- Climas institucionales y áulicos positivos y una gestión institucional eficaz
- El desarrollo de los valores humanos esenciales;
- La construcción de las habilidades necesarias para el bienestar personal y para una convivencia familiar, escolar y social armónica;
- La capacidad de concretar proyectos de vida y participar activamente en la sociedad.

Herramientas básicas para recuperar la confianza en sí mismo

Las herramientas básicas que permitirán a los estudiantes la recuperación de la confianza en sí mismo, desde un modelo de gestión institucional y de una enseñanza transformadora y emancipadora; propiciará la formación de personas jóvenes y adultas capaces de desenvolverse en contextos diversos, ejercer sus derechos y deberes como ciudadano y como trabajador. (Resolución CFE N° 118/10)

Consecuentemente, será necesario activar las herramientas básicas que propicie la valoración del estudiante Joven y adulto; desde una perspectiva positiva o potenciadora; esta es una acción que deberá instalar los directivos y docentes, en el trato cotidiano con los estudian-

tes, con el fin de influir efectivamente en las representaciones sociales (rótulos negativos) que los estudiantes tienen de sí mismo.

Las creencias positivas, brindan posibilidades de crecimiento y creatividad a los sujetos, en consecuencia, el proceso de enseñanza y de aprendizaje alcanzará su propósito, puesto que las emociones placenteras o agradables movilizan a la persona, desarrollando al máximo su potencial, su capacidad para reflexionar, para escuchar, para interactuar positivamente con sus pares, con los docentes y con los directivos.

Un modelo de Enseñanza transformador y emancipador

¿Cómo debería ser la gestión y la enseñanza en el marco del desarrollo de la capacidad socio-afectiva y emocional? En la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Formosa, como parte activa en este proceso, ha buscado los medios necesarios para contribuir, que los jóvenes y adultos cambien sus vidas y construyan sus propios proyectos de vida en el marco de una educación humanizante y humanizadora^[6], desarrollando modelos de enseñanza y de aprendizaje transformadores y emancipadores.

Por consiguiente, el proceso de enseñanza y de aprendizaje es concebido desde el paradigma socio crítico; la misma se fundamenta en la crítica social, cuenta con un carácter auto-reflexivo y entiende que la construcción de conocimientos se realiza a partir de las necesidades de los grupos.

Por lo tanto, de acuerdo a este modelo, la enseñanza se estructura a partir de una situación problemática contextualizada, está constituye la realidad inmediata de los sujetos y es una respuesta para la diversidad que caracteriza a la modalidad, puesto que, permitirá que los estudiantes se sienta valorados; porque, para iniciar el proceso de aprendizaje de los mismos, se realizará desde la realidad contextual y sus saberes previos, para iniciar su proceso de aprendizaje; y asimismo, quienes cuenten con inasistencias reiteradas, podrán retomar sus estudios con cierta facilidad, así pues, cuando retomen nuevamente, podrán continúan trabajando sobre la misma situación problemática contextualizada (Siempre que no su ausentismo no supere dos meses continuo) (Arzamendia-Mongelos-Ledesma-2017- panel- p.p.114)

Las situaciones problemáticas

Las situaciones problemáticas, son aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad que comprometen existencialmente a los sujetos en relación con el contexto social, económico, político, cultural, ecológico e institucional. Exige un pensamiento crítico para problematizar la realidad, cuestionarla e iniciar un proceso de búsqueda y reflexión a fin de explicar, comprender y transformar la realidad.^[7]

En la Situación problemática, el conocimiento es una herramienta, que al ponerlo en relación de situaciones reales de la vida cotidiana, es un camino para el desarrollo de las capacidades.

Las capacidades

Comprender el aprendizaje en términos de capacidades esperables implica superar el enciclopedismo, para relacionar, poner en juego y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas (...) y ecológicamente sustentables.^[8]

En este mismo sentido, en la Resolución N° 314/12 del MCyE, la capacidad se define como una cualidad o conjunto de cualidades intelectuales, anímicas y ejecutivas inherentes a las personas cuya manifestación se da a través de determinados contenidos y en un contexto. Son plataforma para el desarrollo de nuevas capacidades que pueden ampliarse con intervenciones educativas específicas.^[9]

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica será guía y punto de referencia constante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, desde ella, se estructura todo el desarrollo de los conceptos y procedimientos necesarios conforme a la Situación Problemática Contextualizada. De cada parte de la secuencia didáctica, partirá el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos de los diferentes campos disciplinares, esta será la motivación, la que le da sentido y razón de ser a la búsqueda y la construcción del conocimiento. Se espera que al finalizar el proceso se adquiera los conocimientos para el análisis y comprensión de la realidad problemática estudiada. (Arzamendia-Mongelos-Ledesma-2017-panel- p.p.111)

Reflexiones finales

La gestión institucional y las prácticas de la enseñanza, desarrolladas desde un paradigma liberador y emancipador (socio-crítico), pone como centro del accionar institucional a los estudiantes jóvenes y adultos, concibiéndolo desde una mirada “positiva, liberadora y potenciadora”; conforme a estas representaciones sociales, adquiere mucho valor el desarrollo de la capacidad de resiliencia, que implica la superación personal de las emociones negativas ante las adversidades, por ella, se logra una adaptación exitosa, positiva, que moviliza a los sujetos, a construir un nuevo presente, generando la construcción de sus proyectos personales y comunitarios tendientes a cambiar su vida, dejando atrás experiencias negativas.

Es evidente, que se precisa fomentar en las instituciones, un mayor involucramiento de la comunidad educativa, en lo que respecta a la educación emocional y social, para la superación de las adversidades, para ello, es necesario, poner en ejercicio, la autoestima y auto concepto positivo; el autoconocimiento de las emociones, sentimientos, fortalezas y debilidades; a incentivar la expresión de las emociones, sentimientos y necesidades; a ser creativos, flexibles, desarrollar un pensamiento crítico y liberador, a saber pedir ayuda cuando se necesita; a reflexionar antes de actuar; a ser positivos y optimistas. (Resolución MCyE N° 536-2019-)

Por consiguiente, visibilizar al estudiante desde el paradigma mencionado, plasmado en prácticas de enseñanza contextualizadas que active un pensamiento crítico y asimismo que se cuente con una gestión que motorice el accionar institucional en su conjunto, sin lugar a dudas, se logrará que el estudiante se perciba como una persona capaz de conocer y de reconstruirse, para reflexionar y desenvolverse en contextos diversos, de esta manera, efectivamente vivenciará un verdadero ejercicio de su derecho a la educación, ejecutando uno de los objetivos más buscado en la modalidad: obtener una mayor (cantidad) y mejor (calidad) retención de los estudiantes en la EPJA y el empoderamiento de sus derechos; asignatura pendiente hasta hoy, en el mundo y en nuestro país.

Referencias bibliográficas

Arzamendia, F. 2018. *Tanteando caminos. hacia una transformación necesaria y urgente en la EPJA*. 1° edición. Buenos Aires. Argentina.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2da edición. Buenos Aires. Siglo XXI. Editores Argentinos.

Ley de Educación Provincial 1613/15

Laura Piñeiro (compiladora). (2015). *Puentes entre Educación y Trabajo. Hacia una Formación continua*- UNSAM edita. 1° edición

Línea de política educativa Provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades. Resoluciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa N° 314/12-Formosa. Argentina

Línea de política educativa provincial para el enfoque de desarrollo de capacidades socio-afectivas y espirituales en el sistema educativo de Formosa. Resolución N° 0536/19 M.C y E-2019-Formosa- Argentina-Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Resolución del CFE N° 118/10- Buenos Aires Argentina

Marco de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Lineamiento para la construcción de diseños y/o planes de estudios jurisdiccionales. 2015. Anexo 1. Resolución del CFE N° 254/15. Buenos Aires. Argentina

Modelo Formoseño: fundamentos filosóficos y doctrinarios. (2009). 1° edición. Buenos Aires. Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad-CICCUS,

Trabajos disponibles:

<file:///C:/Users/Irma/Downloads/Dialnet.CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760.pdf>

filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf

Ángel Díaz-Barriga. Guía para la elaboración de la secuencia didáctica. UNAM. Disponible en página web: <http://www.setse.org.mx/Re->

formaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%3%ADaz.pdf

de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10_02.pdf.

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley 26206: Ley de Educación Nacional*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/12294.pdf>.

[1] **Ceirano, V. (2009)**. “Se trata de una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, y la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.

[2] Resolución MCyE N° 536/19 “Están hechas de modelos mentales, paradigmas e interpretaciones sostenidas en el tiempo, que la vivimos como verdades y accionamos como tal”.

[3] Resolución MCyE N° 536/19 “Es la capacidad que tiene una persona de lograr una adaptación exitosa, funcional, positiva o competente a pesa de un alto grado de riesgo biológico o psicosocial, sobreponiéndose a las adversidades y construyendo un nuevo presente, saliendo fortalecido de una experiencia traumática”.

[4] Resolución CFE N° 118/10 – “Ejes básicos: Interacciones humanas en contextos diversos-Educación y trabajo- Educación como fortalecimiento de la ciudadanía”.

[5] Resolución MCyE N° 536/19 “las primeras hacen referencia a las ideas o pensamientos que nos formamos de nosotros mismo, sobre los demás y sobre la realidad exterior que nos impide alcanzar nuestros objetivos y de vivir de una manera completa y equilibrada”

[6] Modelo Formoseño-fundamentos filosóficos y doctrinarios. 2009

[7] Proyecto de Diseño Curricular Provincial para la EPJA

[8] Proyecto de Diseño Curricular Provincial para la EPJA

[9] Proyecto de Diseño Curricular Provincial para la EPJA

12. ACREDITACIÓN ESCOLAR DE SABERES CONSTRUIDOS EN EL MUNDO DE LA VIDA.

Alfredo Moleón Rodrigues

alfred893@yahoo.com.ar

Ministerio de Educación de la Nación

Resumen

La acreditación escolar de los saberes construidos en el mundo de la vida de los estudiantes de la educación de jóvenes y adultos supone una comprensión del mundo más amplia que la comprensión occidental del mundo. Es decir, implica asumir que la diversidad del mundo es inagotable y que la diversidad epistemológica del mundo se está construyendo. Mediante un enfoque cualitativo, (auto)biográfico y narrativo buscamos hacer visible los sentidos de la vida que animan a los sujetos participantes en las experiencias narradas, validando los saberes aprendidos por los jóvenes y adultos en las prácticas sociales y laborales, saberes ancestrales y populares, es decir, en el mundo de la vida. Procuramos dar visibilidad a los saberes de los estudiantes mediante <el diálogo de saberes> lo que nos permite desarrollar y ampliar el horizonte de inteligibilidad del mundo a través de dos procedimientos que son la <ecología de los saberes> y la <traducción intra e intercultural>.



Comunicación

Se trata de indagar, reconstruir e interpretar mediante los relatos de los jóvenes y adultos los saberes construidos por los estudiantes fuera del sistema educativo.

Es decir, ampliar nuestra mirada sobre la percepción de la vida de los jóvenes y adultos para ir más allá de la línea demarcada por el paradigma científico-tecnológico occidental y de la transmisión predominante del conocimiento adoptado por múltiples escuelas de la modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Santos, 2006, 2009, 2010 a; Santos y Meneses, 2014).

Ir más allá de la hegemonía del pensamiento moderno que se basa en la distinción entre conocimiento científico y conocimiento de sentido común, popular, vulgar. Esta distinción implica la delimitación de lo que es plausible de ser conocido, da origen al privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma cuyo resultado es la destrucción de todos los conocimientos alternativos, no-científicos y pre-modernos. “En otras palabras, el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un <epistemicidio>” (Santos, 2009:81). En los últimos cinco siglos, se ha realizado un <epistemicidio masivo>, “por el que se ha perdido una inmensa riqueza de experiencias cognitivas” (Santos y Meneses, 2014: 48).

La consecuencia es la supresión de las prácticas sociales de conocimiento que contradicen los intereses que sustenta la epistemología dominante y el desperdicio de mucha experiencia social que conlleva a la reducción de la diversidad epistemológica, cultural y política del mundo.

Es decir, de la exclusión que descarta los conocimientos, saberes y prácticas de los grupos subalternos y de las formas de producción de no-existencia que las lógicas epistémicas del paradigma moderno dominante provocan.

Es así que, mediante un enfoque cualitativo, (auto)biográfico y narrativo (Suárez, 2007 y 2011) buscamos hacer visible mostrando los sentidos de la vida que animan a los sujetos participantes en las experiencias narradas, validando los saberes aprendidos por los jóvenes y adultos en las prácticas sociales y laborales, saberes ancestrales y populares, es decir, en el mundo de la vida. Procuramos dar visibilidad a los saberes de los estudiantes mediante el diálogo de sus saberes y comunidades con los conocimientos de los educadores, coincidiendo así con la alternativa que Santos propone, a través de un trabajo de traducción intra e intercultural (Liendo y Fernández, 2016). Freire sonriente lo llamaría construcción de inéditos viables^[1].

Santos nos incita a leer el presente desde una doble mirada, advirtiendo tanto los condicionamientos heredados como los esfuerzos de los sujetos por ampliar los límites de lo dado.

Ampliar el horizonte de posibilidades y alternativas no es posible sin ampliar también el horizonte de inteligibilidades^[2] que supone

que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. E implica asumir que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología. Es decir, que la diversidad epistemológica del mundo está construyéndose.

¿Cómo se desarrolla y amplía este horizonte de inteligibilidades? Según Santos (2006 y 2011; Santos y Meneses, 2014) es a través de dos procedimientos que son la <ecología de los saberes>^[3] y la <traducción intra e intercultural>^[4].

En este contexto, la ecología de saberes es básicamente una contraepistemología. Implica, por un lado, explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas desarrolladas por las epistemologías feministas^[5] y poscoloniales^[6], y, por otro, “en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos” (Santos y Meneses, 2014:44).

Para recuperar algunas de las experiencias cognitivas ignoradas e invisibilizadas, la ecología de saberes recurre al diálogo de saberes que se vehiculiza mediante la traducción intra e intercultural que se genera entre diferentes culturas occidentales y pueblos originarios, imbuidas en conocimientos científicos y saberes populares, esas experiencias no sólo usan distintas lenguas sino “también diferentes categorías, universos simbólicos y aspiraciones a una vida mejor” (Santos y Meneses, 2014:48).

Delory-Momberger (2014:707) refiriéndose a la experiencia como marco y estructura del aprendizaje en la educación, considera una dificultad para su reconocimiento que consiste en “la mirada globalmente negativa”^[7] dirigida a los aprendizajes experienciales “que el sistema escolar ignora, descalifica u oculta en provecho de los saberes formalizados a los que piensa cómo los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados y validados”.

Asimismo, desde esta preocupación que nos toca como educadores populares y trabajadores de la educación de jóvenes y adultos, reafirmamos el reconocimiento de la diversidad del conocimiento del mundo, del pluralismo sin jerarquizar las diferentes formas en que los seres humanos conocen su realidad. Es decir, asumimos que no hay una única forma de conocer y producir conocimientos, sino que sostenemos

la existencia de diversos tipos de conocimientos y diferentes maneras de conocer y producirlos (Santos, 2006 y 2009; Santos y Meneses, 2014).

Bibliografía

- BERISSO, Daniel (2015). ¿Qué clase de dar es dar clase? Antropofagia. Buenos Aires.
- BUTLER, Judith (2001). Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión del <postmodernismo> en La ventana. Revista de estudios de género, N° 13/2001. México. Universidad de Guadalajara.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago y GROFOI dar clase? CABA. Antropofagia.
- GUEL, Ramón (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA, Jorge y Otros (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laertes.
- DELORY MOMBERGUER, Christine (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, N° 62. México. COMIE.
- DUSSEL, Enrique (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid. Edit. Trotta.
- FAUSTO-STERLIN, Anne (2006). Cuerpos Sexuados. Barcelona. Melusina.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl (2003). Interculturalidad y filosofía en América Latina. Aachen. Wissenschaftsverlag Mainz.
- FREIRE, Paulo (1973). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Bs. As. (1993) Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. México. Siglo XXI.

- HARAWAY, Donna (1991). Manifiesto para ciborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”, en Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza, Madrid: Cátedra. (2004). Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. Hombre-Hembra©_Conoce_Oncorratón®: Feminismo y tecnociencia. Barcelona. UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- KHEEL, Marti (2011). Ética de la naturaleza: una perspectiva ecofeminista.
- MIES, María y SHIVA, Vandana (1997). Ecofeminismo: Teoría, crítica y perspectivas. Barcelona. Editorial Icaria.
- MIGNOLO, Walter (2003). Historias Locales, diseños globales. Madrid. Akal.
- PALERMO, Zulma (2014). Para una Pedagogía Decolonial. Bs. As. Edic. del signo.
- QUIJANO, Aníbal (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Bs. As. CLACSO.
- RADFORD RUETHER, Rosemary (1993). Gaia y Dios. Una teología ecofeminista para la recuperación de la Tierra. México. Demarc.
- SANTOS, Boaventura de Souza (2006). Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria. Lima. Fondo Editorial de la facultad de Ciencias Sociales.
- (2009). Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO-Siglo XXI. México.
- (2010 a). Refundación del estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur. Editorial Antropofagia.
- (2011). Una epistemología del sur. CLACSO – Siglo XXI. Bs. As.
- SANTOS, Boventura de Souza y MENESES, María Paula (2014). Epistemologías del Sur (Perspectivas). Madrid. Edit. Akal.
- SPRETNAK, Charlene (2011). Realidad relacional: nuevos descubrimientos de interrelación que están transformando el mundo moderno. Topsham. Libros de Green Horizon.
- SUÁREZ, Daniel H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la

indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I (Comp., La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Bs. As. Novedades Educativas.

(2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. En revista del IICE, N° 30, p 17-30. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Bs. As. Septiembre-diciembre de 2011.

SUÁREZ, Daniel y OTROS (2016). Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas en Educación Popular. Bs. As. Noveduc.

SCHIEBINGER, Londa (1989). ¿Tiene sexo la mente? Cambridge: Harvard University Press.

SHIVA, Vandana (2008). Monocultivos de la mente. México. Editorial Fineo.

WALSH, Catherine (2012). Interculturalidad y (de)Colonialidad: perspectivas críticas y políticas. Revista Visao Global v.15, N° 1-2 (2012). ISSN: 2179-4944.

WARREN, Karen J. (2003). Filosofías ecofeministas. Barcelona Icaria.

WILBER, Ken (1996). Cuestiones cuánticas. Barcelona. Edit. Kairós.

[1] El inédito viable para Paulo Freire (1973 y 1993) se refiere a la capacidad creadora de los oprimidos que se activa a partir del reconocimiento de la posibilidad de superar las <situaciones límite>. Son un hecho, una acción, una palabra, una idea aún desconocida o concreción incipiente de un proyecto soñado, que todavía no es vivido claramente y que comienza a percibirse ya no sólo como un sueño, sino que puede hacerse realidad. Es así que cuando los oprimidos quieren, reflexionan y actúan para transformar las situaciones límite que los obligan a ser menos, entonces el inédito viable emerge en lo que antes era percibido como un obstáculo insuperable. De esta forma, se hace posible explorar, proyectar y poner en acción opciones realizables que se perciben como viables en función de generar otro mundo posible.

[2] Al asumir que la comprensión del mundo excede con creces la comprensión noreurocéntrica del mundo y que la diversidad epistémica del mundo es infinita y que no puede ser abarcada por ninguna teoría general, surge la necesidad de ampliar el horizonte de inteligibilidad del mundo y plantear la posibilidad de desarrollar “una racionalidad alternativa desde el Sur, donde se sufren las consecuencias del capitalismo y neoliberalismo globalizado” (Suárez y Otros, 2016:27).

[3] La monocultura de las ciencias modernas confronta con la ecología de los saberes, es decir, con el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos—siendo uno de ellos la ciencia moderna—, que interactúan y se entrecruzan sin comprometer su autonomía. En este sentido, la ecología de saberes se fundamenta en la idea de que el conocimiento es interconocimiento.

[4] Ambos procedimientos requieren una profundización conceptual que atendiendo a un criterio de economía redaccional queda para ahondar en forma personal o en próximos seminarios/talleres.

[5] El feminismo es un movimiento diverso y pluriforme que elude una sola definición. Incluye a las epistemologías feministas que expresan: 1) las críticas a las ciencias modernas del Norte global (Evelyn Fox Keller; Sandra Harding; Londa Schiebinger 1989; Haraway 1991, 1997; Kate Soper; Anne Fausto-Sterlin 2006; Delphine Gardey y Ilana Löwy 2000; Judith Butler 2001). 2) a los ecofeminismos que integran las perspectivas del feminismo con la ecología profunda (Vandana Shiva y María Mies 1997; Charlene Spreinak 1990; Marti Kheel 2011; Ken Wilber 1996; Rosemary Radford Ruether 1993; Karen Warren 2003) y 3) a los feminismos producidos desde Abya Yala, como ser: *feminismo comunitario: el territorio cuerpo-tierra (Julieta Paredes ; Cabnal 2010, 2016; Chavez), *feminismo decolonial: las mujeres indígenas son otro territorio bajo el dominio de los invasores (María Lugones, Yuderkis Espinosa, Ochi Curiel, Breny Mendoza, Dorotea Gómez Grijalva, Rita Laura Segato, Lucy Santa Cruz), *teologías feministas de la liberación: el cuerpo espacio político-religioso (Ivone Gebara [Brasil], Conspirando [Chile], Católicas por el derecho a decidir [Ecuador y Perú], Colectivo de Teólogas feministas de Perú) y geógrafas feministas: el lugar que ocupan los cuerpos en los territorios (Doreen Massey, Gillian Rose, Linda McDowell, Sara Smith, Colectivo de Geografía Crítica del Ecuador).

[6] Entre otros muchos se puede consultar Dussel 1998; Santos 2003 a, 2006, 2009 y 2011; Quijano, 2014; Mignolo 2003, Castro-Gómez y Grosfoguel 2007; Catherine Walsh 2012; Palermo 2014; Berisso 2015; Fernet-Betancur, 2003.h

[7] Comprendemos que la <mirada global negativa> sobre el conocimiento experiencial es una consecuencia del presupuesto de la razón occidental que asume sin un proceso de reflexión epistemológica que el único conocimiento universalmente válido y verdadero es el construido por las ciencias modernas.

13. EDUCACIÓN EMANCIPADORA. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PENSADA Y REALIZADA EN CONTEXTO DE ENCIERRO.

Jorge Galleguillo

jorgalleguillo@gmail.com

Nancy Sinatra

nancysinatra8@gmail.com

CENS N° 3-503-DEPJA-Contexto de Encierro-DGE- Mendoza

Resumen

La Ley Nacional de Educación N°26206/6, entendió a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde la especificidad de los sujetos que la integran y la reconoció como Modalidad.

A partir del año 2010 la Provincia de Mendoza comenzó a trabajar con Comisiones Curriculares Mixtas, integradas por docentes de la Dirección General del Escuelas y el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación, para reflexionar y profundizar acerca de esta Modalidad de Educación, y producir un Diseño Curricular propio.

Se lanzó así un DC de vanguardia que responde en un todo, al Modelo Socio-crítico. Logrando con sus Componentes Organizadores del Conocimiento y una Estructura Modular, trayectada, plantear contenidos disciplinares, no desde y para sí mismos, sino mediante un desarrollo pedagógico que propone la problematización del conocimiento y su vinculación con el contexto para la desnaturalización y la deconstrucción lógica de los saberes, y la construcción de nuevos cuerpos teóricos, que permitan resolver las situaciones problemáticas que surjan. De este modo el DCP (Diseño Curricular Provincial), interpela al Trabajo Interdisciplinar de los equipos docentes y la gestión permanente de la complejidad, para que el conocimiento suceda.

Pertenece al CENS 3-503, creado en 2010, institución pública de gestión estatal comprendida por las Modalidades Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Educación en Contextos de Privación de



la Libertad. Está localizada en el Complejo Penitenciario Boulogne Sur Mer, en la Ciudad de Mendoza. Cuenta con una matrícula de 250 estudiantes en 4 turnos: mañana, intermedio, tarde y vespertino. Se extiende el título de Bachiller en Ciencias Naturales. El cursado es presencial, calendario abierto y sistema no graduado. Accedemos a nuestros cargos por concurso público. La mayoría del equipo está posicionado en la defensa de los derechos humanos y en el paradigma socio-crítico.

La Dirección y el Equipo de Orientación escolar del CENS N° 3-503, propusouna Capacitación a los docentes de la escuela, para un abordaje integral del DCP, ofreciéndoles el Taller: “El Desafío de Anticiparse a la Clase”, logrando así planificar prácticas áulicas que desarrollaran las capacidades en los estudiantes, la resolución del “el problema” que resultó priorizado: La falta de inserción laboral en el ámbito formal, de los liberados. Surgieron entonces tres líneas de acción o Proyectos de Acción:

- Cooperativismo,
- Nuevas masculinidades
- Huerta Orgánica y Promotores Ambientales.

Trabajo que queremos compartir, y así colaborar a la construcción de Nuevas Formas de Enseñar y Aprender:

Introducción

Este trabajo: “Educación Emancipadora. Una experiencia educativa pensada y realizada en Contexto de Encierro”, pretende contribuir, en el IV Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recorridos y desafíos, a la construcción de Nuevas Formas de Enseñar y Aprender en el marco del Paradigma Socio-Crítico.

Estas nuevas formas de enseñar y aprender son resultado de la adaptación de la Enseñanza a un nuevo sujeto que aprende en un mundo posmoderno, en el que se agotaron las fórmulas certeras de la Modernidad, donde todo se daría de modo perfecto y maravilloso, dando paso a nuevas maneras diferentes de enseñar y aprender que abarcan la complejidad, sin perder de vista la función social de la escuela, que es

“enseñar y aprender”, devenida en un nuevo concepto que es “producir conocimiento”, a partir de la construcción dada en la triada: Docente-Estudiante-Conocimiento en referencia a un Contexto.

El trabajo desarrollado tiene marco en el Diseño Curricular Provincial de Mendoza, de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos resultado de los aportes, reflexiones y decisiones de Comisiones Curriculares Mixtas de docentes (representantes del gobierno y sindicales), mediante un proceso participativo que incluyó consultas a todos los CEBJA y CENS de la Provincia basadas en la LEN N° 26206/06, Art.N°17, Art. N°48. Para la Modalidad EPJA las Resoluciones N° 118/10 y N°254/15 del CFE. Y para la Modalidad ECPL la Resolución 127 CFE -2010. Finalmente presentadas y aprobadas como Diseño Curricular por el Consejo General de Educación, puesto en vigencia por las Resoluciones N°1185/15 para el Nivel Primario, y la Resolución N° 1280/17 para el Nivel Secundario.

Nuestros estudiantes se encuentran en situación de privación de la libertad. En el Módulo 1 de “Pensar la educación en contextos de encierro”, se afirma que las sociedades actuales producen una cadena de efectos perversos que tiende a generar una suerte de “resto” poblacional (Bauman, 2005) que se encarna en sujetos con arduas condiciones de existencia y niveles extremos de supervivencia en los bordes de lo social. En el caso del encierro y el castigo este proceso se agudiza al conformarse los circuitos cerrados “exclusión-institucionalización-exclusión” sostenidos en la asociación ya analizada, marginalidad-pobreza-delito.

Esto se encarna en la vida de personas, hombres, mujeres y jóvenes, que cargan con condenas y profecías de exclusión y fracaso; en quienes el encierro aparece cada vez más como una etapa obligada de un circuito prefigurado. De ahí que se compruebe que las instituciones de encierro están habitadas en su mayoría por los sectores más vulnerables de la sociedad. Así como la cárcel o el instituto de menores tienden a reforzar esa situación de marginalización a través de una nueva situación de desprotección y vulneración de sus derechos.

En este punto, en la medida en que la educación en contextos de encierro sea entendida como la posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado, se abre la posibilidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se decreta como inexorable

(Frigerio, 2004). La escuela dentro de las cárceles se construye como la institución del Estado con posibilidades de reconfigurar el escenario de desigualdades sociales garantizando la igualdad de posibilidades en el acceso a una educación de calidad teniendo en cuenta competencias, saberes y valores; de manera de generar mejores condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los sujetos. A su vez, este proceso que puede configurarse en el encierro requiere tender puentes con el momento de la salida. De este modo la escuela, a través de la construcción de redes sociales en los territorios, puede aportar significativamente a la construcción de un proceso que permita al sujeto transitar otros caminos posibles en su regreso al medio libre.

En este marco, el trabajo de nuestra institución procura ser participativo. Acordamos y actualizamos el Proyecto Educativo Institucional, elaboramos el plan de trabajo anual, incluyendo a toda la comunidad educativa: equipo directivo, equipo de orientación, preceptores, profesores, celadores, talleristas, bibliotecarias. Y, de modo especial, se generan espacios para la participación estudiantil, mediante los Consejos Escolares de Convivencia.

Asimismo se trabaja en red con otras instituciones: el área de Educación del Complejo Penitenciario Boulogne Sur Mer Provincial, INTA Agencia de Extensión Rural Luján de Cuyo, la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNC con sus estudiantes de la Cátedra Prácticas Socioeducativas, el Centro de Prácticas de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNC, organismos estatales y de la sociedad civil del campo de los derechos humanos, entre otros.

Para la comprensión de esta propuesta educativa que se presenta, también ha de tenerse entendido la forma de trabajo que propone el DCP, que parte de la Construcción del Conocimiento desde un Enfoque Problemizador, presenta una Estructura renovadora, ciclada y modular, con Componentes Organizadores que necesitan de una articulación interdisciplinaria para su desarrollo.

Toda planificación de trabajo áulico en la escuela, ha respondido entonces, en primer lugar a la Intencionalidad dada en los Contextos Problemizadores, organizadores del conocimiento, la Situación Problemática seleccionada, que provocó el dilema ético, generó conflictividad y requirió que los sujetos tengan que pensar y mirar en forma

crítica la realidad, para generar acciones transformadoras; del Trabajo Interdisciplinario, que es el universo conceptual donde Núcleos conceptuales hacen redes de conceptos claves de cada área, considerados conceptos claves porque responden a ¿Por qué? debo comprender este concepto, ¿Cómo? se constituyen las situaciones problemáticas y ¿Para qué? se busca su transformación, los que dieron vida a los Proyectos de Acción, sustentados en el desarrollo de las Capacidades de los estudiantes. Sin restar importancia a un aspecto fundamental en la Educación Emancipadora que es la Autoevaluación, la Coevaluación y Evaluación de los saberes.

Se ha dado real relevancia a la AUTOEVALUACION, porque se considera que para el logro de un ciudadano histórico, político, social y cultural, participativo, creativo, responsable, solidario, transformador y que persiga la justicia social, este tipo de evaluación es la herramienta esencial para la identidad personal y social.

Partiendo de las intencionalidades educativas de los Contextos Problematizadores: Trabajo- Identidad /Diversidad-Desigualdad/ Culturas –Tensiones/ Ciencia y tecnología-Cotidianeidad/ Organización comunitaria-Participación/ Tierra vivienda –Derechos/ Economía-Vida Social, teniendo en cuenta el contexto social de la comunidad educativa y realidades de los estudiantes se seleccionó y entramaron conceptos disciplinares que dieran respuesta al dilema planteado: La falta de inserción laboral en el ámbito formal, de los liberados.

Se pensó, a partir de las preferencias de los internos y las posibilidades del Complejo Penitenciario, poner en marcha los Proyectos de Acción: Cooperativismo, Nuevas Masculinidades y Huerta Orgánica y Promotores Ambientales, en búsqueda de la producción de conocimiento y la transformación social: Un cambio cultural: del trabajo privado al trabajo solidario, colaborativo y autosustentable para los liberados, un nuevo modo de pensarse y sentirse varones.

Desarrollo

Desde mediados de 2018, se realizó un diagnóstico Institucional con el fin de mejorar nuestras propuestas áulicas. Dado que nuestra escuela adhiere a la formación No gradual, para lo que es necesario realizar material mediado en soporte papel, al que le llamamos "Cartillas", que permiten a los estudiantes avanzar en forma independiente

al trayecto que transitan sus compañeros y concluir en tiempos distintos los ciclos o ser transferidos a otros Complejos Penitenciarios y dar continuidad a sus estudios, es que se solicitó al EQUIPO DOCENTE , presentaran sus Cartillas con una mirada reflexiva acerca de que si lo propuesto en ellas, se correspondía con lo solicitado en el Diseño Curricular Provincial.

De este Diagnóstico, surgió la necesidad de proponer desde la Dirección, al inicio del Ciclo lectivo 2019 la capacitación: Taller “El desafío de anticiparse a la clase” con la pretensión de acordar criterios para trabajar el DCP en forma integral. Dejar en claro el modo de trabajo y relación de los Componentes Organizadores y la importancia de la Problematicación del Conocimiento desde cada espacio curricular en relación a la Situación Problema priorizada. Este Taller dio a los profesores lineamientos y claridad para un Trabajo Interdisciplinario. Se trata de un proceso en desarrollo, ya que al tratarse de un nuevo enfoque y metodología de trabajo, implica avances y retrocesos, entusiasmos y algunas resistencias.

Taller en Power Point

La Profesora Nancy Sinatra, desarrollará la lógica curricular del Diseño Provincial de la Modalidad. “Modo de abordar la Interdisciplinariedad” y “Necesidades de la formación de docentes, como “agentes culturales” (Henry Giroux), para producir propuestas áulicas transformadoras.

Los docentes de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y las disciplinas específicas de la Orientación de la escuela, buscaron con el Equipo Directivo, visualizar la problemática que mejor deconstruyera la natural y tradicional forma de transmitir conocimientos y motivara a docentes y estudiantes a buscar los contenidos en relación a solucionar el problema. Una problemática de relevancia fue el reconocimiento de la falta de trabajo como organizador social, la valoración de éste como tal y lo que conlleva: falta de ingreso para satisfacerlas necesidades básicas, cambios de estilo de vida, marginalidad, consecuencias psicológicas negativas como disminución de la autoestima, depresión, ansiedad, adicciones, exclusión, delincuencia, privación de la libertad y discriminación una vez cumplida la condena, lo que lleva al liberado a que reinicie el ciclo.

- Proyecto de Acción Huerta y Promotores Ambientales, está Coordinado por la Profesora Alejandra Durán. (Se proyectará video del trabajo de este proyecto de acción)
- Proyecto de Acción Cooperativismo y Nuevas masculinidades (Hará referencia del modo de trabajo y las distintas redes de Instituciones con que se trabaja, el Licenciado Jorge Galleguillo)

Evaluación

La Evaluación de este Proyecto Institucional, se realiza con Evaluaciones Integradoras y Autoevaluaciones.

La Participación en el Concurso de la Municipalidad de Mendoza: “Concejal por un día” es la apuesta transformadora del trabajo conjunto, planteada también como Evaluación, estudiantes de 3er Ciclo Orientado de nuestro CENS, presentaron un ensayo de Ordenanza Municipal, al Concejo Deliberante del municipio de la Capital de Mendoza, considerando la legislación vigente, los pactos internacionales y las necesidades de terminalidad de la educación formal, inserción laboral y apoyo a las cooperativas de los liberados.

Reflexiones finales

El reconocimiento en la LEN, como Modalidad, a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos para garantizar la alfabetización y cumplimiento de la obligatoriedad escolar y a lo largo de toda la vida, es un anhelo hecho realidad. Un Estado que garantiza los derechos a todos y todas los/las ciudadanos/nas a través de la Ley de Educación Nacional de Educación, nos exige a los docentes ocupar el rol de mediador para la transformación social, a través del conocimiento.

Desde la aplicación del Diseño Curricular Provincial, que reconocemos como una herramienta de vanguardia en el marco del Paradigma socio-crítico, hemos desarrollado en Equipo Directivo y Docente esta propuesta de Educación transformadora.

Estamos convencidos y orgullosos de haber arribado a esta renovación educativa, y por ello la alegría de querer compartir y aportar a la construcción colectiva de una Educación Emancipadora.

Bibliografía (Formato APA)

Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión Módulo 1. Ministerio de Educación de la Nación, 2010. Autores varios.

Diseño Curricular Provincial. Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. 2015. Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza

14. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS. ALGUNAS PREOCUPACIONES DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Mario Alejandro Villanueva
marioavillanueva@gmail.com

Paula Mariana Dalinger
pmdalinger@gmail.com

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias
Sociales–Universidad Autónoma de
Entre Ríos

Resumen

En el presente escrito proponemos algunas reflexiones en torno de la enseñanza de la Investigación Educativa en carreras de Formación Docente y la problematización, desde este espacio, de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

Reconociendo a la educación y al trabajo docente como espacios colectivos de construcción de conocimiento, la cátedra Investigación Educativa de la FHAyCS-UADER toma como objeto de estudio la educación secundaria y los sujetos que atraviesan las instituciones del nivel en sus diferentes modalidades.

Entendemos a la investigación desde una perspectiva sociocrítica, como práctica situada que interpela la realidad en contextos socio-históricos específicos; desnaturaliza, reconoce complejidades y tensiones; problematiza el lugar de los sujetos y sus prácticas. Enfatizamos el reconocimiento de la educación como derecho social y el compromiso político del investigador, que atraviesan la función social del conocimiento y la dimensión político-académica de la Universidad pública.

Nuestro trabajo como formadores de futuros docentes, apunta a generar condiciones para pensarnos como productores de conocimiento a partir de prácticas que instalen preguntas, generen rupturas, poniendo en tensión lo ya sabido.



En el trabajo que desarrollamos junto a los estudiantes, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos ocupa un lugar primordial, como una de las líneas temáticas que proponemos para la realización de su trabajo final; instancia que para muchos de ellos constituye el primer acercamiento desde la formación docente a espacios de educación de la modalidad.

Compartimos aquí algunas reflexiones respecto de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión en el marco de la propuesta de cátedra, y de las preocupaciones de los estudiantes durante la realización de su trabajo final, en instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos.

Introducción

La asignatura Investigación Educativa ubicada en el tercer o cuarto año (dependiendo del plan de estudios) de las carreras de formación docente de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos forma parte del Trayecto Común Pedagógico de las propuestas formativas de los profesorados para la educación secundaria. La diversidad en los campos disciplinares de los estudiantes adquiere relevancia al proponernos superar conceptualizaciones que saturan los sentidos de lo real, facilitando nuevas articulaciones entre lo dado y lo potencial, para pensar contra lo instituido.

Entendemos a la investigación en la formación docente como una práctica que favorece la construcción de miradas reflexivas, problematizadoras, que preguntan sobre lo cotidiano y “lo evidente”. Desde una perspectiva sociocrítica, un objetivo central es profundizar en el conocimiento de contextos y espacios educativos y las relaciones que en ellos se construyen, para contribuir a su transformación. La investigación constituye un pilar fundamental de la formación y el trabajo docente, a partir de lo cual planteamos el reconocimiento de la centralidad de la relación del docente con el conocimiento como aspecto que define su tarea, comprendiendo no solo su transmisión en la enseñanza, sino también su producción a través de la investigación (Achilli, 2008).

Nuestro desafío es conocer las instituciones educativas y sus condiciones objetivas materiales y simbólicas; realizar una mirada situada de los sujetos y sus prácticas en la vida cotidiana escolar. El recorrido realizado en la cátedra, las acciones de investigación y extensión,

donde abordamos como temática central los sujetos y la escuela secundaria, nos posibilita acercarnos a un abordaje de la trama de relaciones que se juegan en el campo; la dialéctica de la práctica escolar que da cuenta de luchas, contradicciones y disputas históricamente configuradas.

En este sentido, la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos se ha vuelto en los últimos años una preocupación creciente entre los estudiantes, que ha sido acompañada desde el equipo docente de la cátedra, a través del desarrollo de proyectos de investigación que la han tomado como objeto. El propósito de este escrito es esbozar algunas preocupaciones que han emergido a partir de estos trabajos en el marco de la propuesta de la cátedra.

La propuesta de la cátedra: investigación educativa en la formación docente

Partimos de una concepción de la investigación como práctica social específica, sistemática, articulada, fundamentada y situada, necesaria para la transformación de procesos sociales y educativos. La investigación educativa nos permite objetivar las prácticas docentes; habilita un distanciamiento respecto de la cotidianidad para poder desnaturalizar procesos y representaciones en vistas de transformarla.

Nuestro objeto lo constituyen instituciones de educación secundaria -escenario del trabajo docente de nuestros estudiantes-, posibilitando el análisis de las relaciones que allí se producen y los modos en que los sujetos construyen prácticas, discursos, significaciones. Miramos a esta realidad como una construcción histórica y contingente, por lo que apostamos a que su conocimiento nos lleve a asumir posiciones críticas y transformadoras de las prácticas tanto a quienes integramos el equipo de cátedra como a los estudiantes. Trabajamos desde el enfoque cualitativo (Eisner, 1998) y socio antropológico (Achilli, 2000) en vistas a la construcción del trabajo final: un diseño de investigación con trabajo de campo.

Algunas preocupaciones que atraviesan las decisiones que tomamos en la cátedra tienen que ver con cómo habilitar la construcción de objetos de conocimiento a partir de la problematización de la realidad socioeducativa; cómo posibilitar desde la enseñanza la construcción de diálogos con los actores en contextos específicos; cómo acompañar

los procesos de escritura que recuperen la particularidad de escenarios, voces y prácticas que incluyan la propia reflexividad del investigador.

Identificamos, entonces, problemáticas que tienen que ver con:
a) la enseñanza del oficio de la investigación cualitativa y socio antropológica, buscando que los estudiantes incorporen la lógica de la pregunta y la problematización para conocer la escuela secundaria, los sujetos jóvenes y adultos que allí transitan, y los sentidos y prácticas que se producen; b) el desarrollo del trabajo de campo pensado desde la interpelación de saberes del sentido común, los propios prejuicios y saberes previos del investigador, la apertura hacia lo nuevo y el vínculo con los sujetos; para construir otros modos de relación con el conocimiento (Achilli, 2000); c) la escritura del proceso de investigación que implica el acompañamiento en los modos de comunicar el entramado epistémico y metodológico realizado en el campo, destacando el análisis de datos en la construcción del ejercicio de investigación; donde se tensionan prácticas de lectura con herramientas que recuperan de sus recorridos formativos y la voz propia en el texto como autores.

En el desarrollo del trabajo de campo se teje una trama que incluye el ingreso, la estadía, la delimitación del campo, la definición de problemas, la construcción de instrumentos y la toma de decisiones teórico-metodológicas, que requieren de revisiones constantes sobre los propios supuestos; a fin de iniciarse en el oficio de la investigación.

En este sentido proponemos la realización de un diseño de investigación con trabajo de campo, a partir del cual se posibilite la problematización y construcción de conocimiento en relación a cuatro líneas de investigación, presentadas a modo de guía: Sujetos y prácticas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos; Formación y trabajo docente en la Escuela Secundaria; Pedagogías de las memorias en la Escuela Secundaria y Discapacidad/diferencia: desafíos de la inclusión educativa en la Escuela Secundaria.

En esta ocasión aludimos a la inserción de los estudiantes en instituciones públicas de educación secundaria de la modalidad EPJA que, como parte del trabajo de campo, apunta al desarrollo de un trabajo donde, como investigadores, se enfrentan a la construcción de su objeto de estudio, involucrándose en un proceso que requiere nuevas lógicas de reflexión respecto de sus trayectorias formativas.

Pensar la investigación educativa y la formación docente como prácticas imbricadas, demanda considerar a ambas como actividades situadas políticamente e ideológicamente atravesadas. Convoca a reconocer la educación como derecho social y humano; entendiendo la formación docente como campo problemático interpelado por determinaciones epistemológicas, políticas, sociales, pedagógicas, curriculares, donde se juegan distintos dispositivos y prácticas que instalan debates. La propuesta invita a volver a mirar lo obvio, lo cotidiano, realizarse preguntas que desnaturalicen el vínculo con la escuela y la propia formación.

Consideramos la enseñanza de la investigación como una acción compleja que requiere de nuestra permanente reflexión y comprensión, para posibilitar la objetivación de las múltiples dimensiones que configuran la cotidianidad escolar. Este proceso demanda un acompañamiento constante hacia los estudiantes mediante tutorías que apuntan a fortalecer la apropiación teórica y metodológica de la perspectiva de investigación, a la vez que orienta la delimitación de los objetos, su abordaje durante el trabajo de campo y la construcción y comunicación de los datos obtenidos durante el desarrollo de la experiencia de investigación.

Hemos desarrollado también actividades de extensión e investigación tendientes a fortalecer este campo de trabajo dentro de la Universidad. Mediante el Proyecto de Extensión de Cátedra titulado “Investigación Educativa y Escuelas Secundarias. Construcción de vínculos interinstitucionales” destacamos la importancia de la vinculación entre instituciones, mediante encuentros e intercambios tendientes a crear espacios interinstitucionales de formación y práctica en el campo de la investigación educativa con las escuelas. Además, como docentes investigadores, llevamos adelante Proyectos de Investigación que propician espacios de construcción colectiva de conocimiento y divulgación académica. Estas instancias se han propuesto problematizar temáticas vinculadas a la educación secundaria y particularmente a la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, las prácticas escolares, las políticas de inclusión, los sujetos, el trabajo docente.

La educación secundaria de jóvenes y adultos en la propuesta de cátedra

Desde la propuesta de cátedra se presentan cuatro líneas que pretenden orientar la delimitación de los temas de investigación para la realización de los trabajos de campo. Entre ellas mencionamos la que se titula “Sujetos y prácticas en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”, que si bien surge de una creciente preocupación por parte de los estudiantes de abordar temáticas relacionadas a la educación secundaria en esta modalidad, también se ha constituido como el campo en que, desde parte del equipo de cátedra, venimos desarrollando trabajos de investigación como docentes investigadores. Instancia a través de la cual también desarrollamos acciones de formación mediante la incorporación de estudiantes becarios y graduados adscriptos.

La propuesta apunta a construir una mirada problematizadora de la realidad en las instituciones que ofrecen Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, de modo que, a partir de las preguntas iniciales que intentan indagar la cotidianidad escolar, puedan reconocer los significados que los sujetos van asignando a las prácticas, vínculos, dispositivos, definiciones normativas y curriculares, políticas socioeducativas, y re-construir la trama que en ello se va configurando.

Ofrecemos a aquellos estudiantes interesados en focalizarse en esta temática, que puedan pensar su trabajo en el marco de nuestra investigación en curso “Narrativas de estudiantes y docentes acerca de las biografías educativas y el trabajo docente. Un estudio en instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos”; mediante la cual nos proponemos desentramar las estrategias de inclusión social y educativa en el contexto de las políticas de Estado, los significados, connotaciones que se expresan en documentos oficiales y normativos, como así también los discursos de los docentes y los relatos de los jóvenes y adultos respecto de sus experiencias en instituciones de Entre Ríos y Córdoba.

Con este proyecto pretendemos dar continuidad a una línea de trabajo sobre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, políticas educativas y trabajo docente, iniciada años atrás con la investigación titulada “La inclusión social y educativa en la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en el contexto de las políticas estatales durante el período 2004-2015, en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Cór-

do””. Desde los resultados alcanzados consideramos que la política pública impulsada durante el período 2004-2015 interpela los modos de entender la educación secundaria y la inclusión a partir de la puesta en marcha de políticas universales, estrategias pedagógicas y asignación de recursos; ubicando al Estado como actor central en las decisiones. Destacamos también aspectos que dan cuenta de quiebres y rupturas respecto de las políticas neoliberales de los ‘90, en lo que respecta a la EPJA. Creemos que el reconocimiento de los sujetos jóvenes y adultos, sus historias de vida, conocimientos, expectativas, necesidades y experiencias, expresados en distintos documentos, pretenden interperlar discursos y prácticas institucionales. Los lineamientos políticos y estratégicos dan cuenta de la necesidad del acompañamiento a las trayectorias educativas y definen criterios para la elaboración de diseños curriculares.

La complejidad institucional que atraviesa la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos no solo se manifiesta en la organización de las instituciones, en los planes de estudio y diseños curriculares que – por falta de actualización y contextualización- no alcanzan a reconocer las características de los sujetos destinatarios. También queda expresada en la fragmentación de la dependencia institucional de la modalidad de jóvenes y adultos y la educación secundaria. Creemos que si bien en el período estudiado ha habido un crecimiento de la matrícula e instituciones que atienden la Educación Secundaria de la modalidad, no son pocas las deudas pendientes desde la política educativa, así como el camino que falta transitar para romper con los imaginarios que la atraviesan.

Algunas preocupaciones de los estudiantes en torno de la ESJA

En el desarrollo del diseño de investigación con trabajo de campo, los estudiantes van delineando algunas preocupaciones que comienzan a explicitar desde el momento en que eligen una institución de educación pública de nivel secundario; donde les proponemos que, durante el segundo cuatrimestre de cursada, realicen un trabajo de campo, coherente con la perspectiva socioantropológica.

A lo largo del proceso trabajamos a partir de los registros de observaciones institucionales, charlas informales, estrategias de inves-

tigación documental, entre otras, a fin de construir una situación problemática posible de ser abordada y profundizada mediante entrevistas a actores institucionales, sobre las cuales se realizarán luego algunas aproximaciones teórico-metodológicas al análisis de datos.

Los trabajos finales de los estudiantes no sólo constituyen una sistematización del proceso que les implicó la cursada y promoción de la asignatura, sino que son considerados como un aporte a la construcción de conocimientos y problematización de la realidad socioeducativa, por lo que pasan a formar parte del material de consulta de la Biblioteca de la Facultad. A su vez, coherente con la perspectiva de investigación que orienta nuestro trabajo, solicitamos la elaboración de un informe de devolución a las escuelas, en el que desarrollan aspectos del proceso y las conclusiones abordadas, para que luego de su aprobación sea entregado a las instituciones como un aporte desde la práctica de la investigación educativa a la práctica docente, que contribuya con la reflexión y desnaturalización de las prácticas. Así tendemos a propiciar la construcción de un vínculo enriquecedor no solo para los estudiantes que cursan su trayecto de formación docente inicial sino para las instituciones educativas co-formadoras.

A la hora de explicitar los motivos que llevan a los estudiantes a escoger instituciones de educación secundaria de jóvenes y adultos, enuncian con frecuencia como una cuestión central la preocupación por no haber tenido experiencias de acercamiento al conocimiento de la modalidad durante la formación, el desconocimiento de los marcos normativos, curriculares, las prácticas, los sujetos que le dan forma en la cotidianidad institucional. Aluden en estos términos a las expectativas que ponen en la realización del trabajo de campo, en tanto experiencia enriquecedora para la formación, como un espacio que no sólo les permite problematizar la realidad socioeducativa en sentido amplio, sino que los posiciona como constructores de un conocimiento particular sobre la EPJA, donde pueden repensar sus propias trayectorias formativas a partir de las situaciones que se les presentan en contextos de investigación particulares y específicos. Rescatamos aquí el lugar central que la investigación educativa ocupa en la formación docente en tanto permite construir posicionamientos críticos, construir conocimientos sobre problemáticas concretas y como instancia de formación propiamente dicha que aporta a sus propias prácticas como futuros docentes. En este sentido, aparece también entre los motivos de recorte del campo

la alusión a posibilidades de horarios y tiempos, dado que la mayoría de las instituciones funcionan en horario nocturno, el interés personal de parte de estudiantes egresados de la modalidad por repensar las experiencias propias, el supuesto de que las instituciones que ofrecen educación de jóvenes y adultos constituyen una de sus primeras posibilidades de inserción laboral en la docencia, o por asumir la preocupación por la vacancia de conocimiento de investigación sobre la modalidad.

Durante el acompañamiento del proceso de investigación y escritura, así como en los trabajos finales de los estudiantes, podemos identificar aspectos que atraviesan la vida cotidiana institucional, objetivadas a lo largo del trabajo de campo.

En función de ello enunciamos aquí algunas cuestiones que los estudiantes han ido construyendo como objeto de investigación. En sus problematizaciones buscan conocer representaciones sociales, sentidos, significaciones, imaginarios; indagan discursos, analizan prácticas, dispositivos; se proponen reconstruir a partir de las narrativas procesos que se dan en la cotidianidad de la vida institucional tanto en escuelas secundarias de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, como en otros espacios en que se ofrece la modalidad semipresencial y plan FinEs, con sus particularidades organizativas.

Esas preocupaciones apuntan a indagar a sujetos en contextos específicos que se constituyen en actores centrales del proceso de investigación, en tanto es mediante lo que ellos dicen y hacen, que acceden a la realidad socioeducativa. Aparece así el entrecruzamiento de diferentes voces de los estudiantes jóvenes y adultos, de los docentes, preceptores, tutores, asesores pedagógicos, ordenanzas, equipos directivos, con el desafío que siempre implica para los estudiantes objetivar una realidad mediante los significados que construyen otros, en un contexto que para el investigador es ajeno.

En este sentido, la preocupación por dar cuenta de procesos particulares implica pensar en la interrelación de contextos donde no sólo interviene la práctica de sujetos particulares, sino que indagan una trama que se teje en un marco institucional, atravesado por la política educativa. Contextos en los cuales es central el lugar de los sujetos de la investigación, así como del propio investigador.

Así, se constituyen como categorías centrales de estos trabajos a los que referimos -que a su vez son significativos por la forma en que los estudiantes investigadores nombran- las tutorías disciplinares como dispositivo pedagógico; el dispositivo de tutorías en el marco del Plan de Mejora Institucional; el trabajo mediante talleres, como formato particular; las políticas, prácticas, dispositivos de inclusión social y educativa; el uso del lenguaje inclusivo como política institucional; la inclusión de jóvenes y adultos de sectores populares; las trayectorias escolares/educativas; la participación estudiantil; el vínculo pedagógico; la convivencia escolar; las prácticas docentes/pedagógicas/institucionales; las expectativas laborales y proyectos de vida; la normativa escolar; las transformaciones curriculares en la modalidad; las políticas públicas; el vínculo entre el conocimiento y el tiempo pedagógico; la presencia de jóvenes menores de 18 años; la enseñanza de las diferentes disciplinas. Todo esto aparece atravesado por la preocupación por objetivar la mirada que los sujetos particulares (docentes/estudiantes) tienen sobre la institución, la modalidad, la educación en sentido amplio, el formato, en cuestiones que ven sobre ellos mismos, o sobre los otros que cohabitan el espacio escolar.

Reflexiones finales

La investigación en (y con) las instituciones de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos –desde la Universidad Pública- habilita pensarnos en tiempos de ocasión y experiencia, demanda reconocer a la función social de la educación interpelada por la irrupción constante de lo diferente. Generar condiciones para que los estudiantes se reconozcan como productores de conocimiento mediante prácticas reflexivas que instalen preguntas, rupturas, poniendo en tensión lo ya sabido, sólo es posible si se construye en relación al contexto, desde una racionalidad emancipatoria, reconociendo las complejidades y desigualdades del campo educativo.

Rescatamos el valor que le asignan nuestros estudiantes al posicionarse como sujetos constructores de conocimientos en espacios que les resultan ajenos, desconocidos, novedosos, resaltando el valor que ello tiene para su formación docente, bajo lógicas de que buscan romper con las miradas disciplinares, muchas veces atravesadas por lógicas hegemónicas y academicistas.

Reconocemos el presente escenario de ofensiva neoliberal y mercantilización de la educación, el avance de discursos meritocráticos, el desmantelamiento de programas científicos y educativos, y reivindicamos el derecho a la educación pública. En contextos que buscan posicionar al docente como facilitador, líder, aplicador, sostenemos los espacios de investigación en ámbitos de formación -y más aún en campos que siguen presentando grandes vacancias como la EPJA-, como trincheras; campos de disputas que deben ser defendidos en tanto posibilidad de formación de sujetos, intelectuales críticos, constructores de conocimiento con posicionamiento ético-político-epistemológico que permita actuar en consecuencia.

Bibliografía

- Achilli E (2000) Investigación y formación docente. Rosario: Laborde Editores
- (2018) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editores
- Chamorro N; Francisconi A & Villanueva M (2019) La investigación educativa en la formación docente: un espacio de problematización de la realidad socioeducativa. Ponencia en Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. FHyA-UNR. Rosario
- Eisner E (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós
- Guber R (2004) El salvaje metropolitano. CABA: Paidós
- Homar A & Altamirano G (2018) Educación Secundaria de Jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa. CABA: Noveduc

15. PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS DESDE UNA EPISTEMOLOGÍA CONSTRUCTIVISTA. UN NUEVO PROYECTO EN MARCHA QUE AMPLÍA DICHA TRADICIÓN DE INVESTIGACIÓN.

Marcela Kurlat (Dir)

marcelakurlat@yahoo.com.ar

Florencia Aguirre

Andrea Arbitman

Mariana Azparren

Diego Chichizola

Agustina Palenque

Viviana Alicia Silveyra

Proyecto FiloCyT, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).



Resumen

La presente comunicación busca compartir un proyecto FiloCyT (2019-2020) en marcha, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, titulado: Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista, bajo la dirección de la Dra. Kurlat.

El mismo busca ampliar la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas, con poblaciones no exploradas hasta el momento, a través de diversas tesis de Maestría y Doctorado, en proceso inicial y en curso.

Sus resultados buscan aportar conocimiento que enriquezca las prácticas de enseñanza en la EDJA, así como sistematizar y difundir propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en diferentes contextos.

Introducción

La presente comunicación busca compartir un proyecto Filo-CyT (2019-2020) en marcha, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, titulado: Procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas involucradas en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desde una epistemología constructivista, bajo la dirección de la Dra. Kurlat.

El mismo busca ampliar la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psicosociales y lingüísticas, con poblaciones no exploradas hasta el momento, a través de diversas tesis de Maestría y Doctorado, en proceso inicial y en curso. Su contexto de descubrimiento deviene de investigaciones sucesivas que se vienen implementado desde hace más de una década (Kurlat, 2007; Buitron et.al, 2008; Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014; Kurlat, 2016; Kurlat y Chichizola 2017), en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (Dir. Dra. Sirvent, IIICE-UBA, UBACyT F005, 2001; F212, 2004; F006, 2008; UBACyT 20020100100422, 2010; UBACyT 20020130100781BA, 2014), del cual la Directora del presente proyecto ha sido parte como investigadora en formación e investigadora tesista. Las investigaciones se han originado 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. Dichas investigaciones buscaron dar cuenta de la especificidad de la alfabetización en personas jóvenes y adultas (Tesis de Maestría Kurlat, 2011) las restricciones didácticas y psicosociales involucradas (Tesis de Doctorado Kurlat, 2015) y las intervenciones y situaciones didácticas fértiles en los procesos de enseñanza del sistema de escritura y de la lengua escrita (Investigación Posdoctoral, 2016 a la actualidad); todas ellas desde una epistemología constructivista, am-

pliando la tradición de la Psicología Genética Crítica, abonando a un campo de vacancia en las Ciencias de la Educación. El proyecto busca dar continuidad a preguntas emergentes de dichas investigaciones, desde el análisis de los procesos de apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito profundizando en las dimensiones psicogenéticas, las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas, los procesos psicosociales y lingüísticos involucrados en la complejidad de la trama ya descubierta en investigaciones previas, fundamentalmente desde el abordaje de la población tan heterogénea que constituye los centros de alfabetización, población no explorada específicamente hasta el momento: personas con discapacidad intelectual, personas bilingües quechua-español, personas en situación de calle y personas que aún no fonetizan la escritura; así como contextos no explorados desde la investigación: alfabetización de personas jóvenes y adultas en movimientos sociales y en zonas rurales.

En este sentido, los resultados buscan aportar conocimiento que enriquezca las prácticas de enseñanza en la EDJA, así como sistematizar y difundir propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en diferentes contextos.

Nutrientes y objetivos centrales del proyecto

Desde finales de los años '70 se han desarrollado numerosas investigaciones desde la perspectiva psicogenética sobre la construcción del sistema de escritura por parte de niños y niñas en diferentes países (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1982; Tolchinsky y Levin, 1982; Kaufman, 1988; Vernon, 1991; Molinari, 2007). Estas investigaciones han dado un giro a la comprensión de la escritura como un sistema de representación que requiere ser comprendido por los sujetos. Investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro y equipo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y colaboradores, 1983; Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1991, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Molinari, 2007; Grunfeld y Siro, 1997; Zamudio, 2008; Vernon y Cano, 2008; Grunfeld, 2012), realizadas desde la perspectiva psicogenética, han contribuido a echar luz sobre los procesos constructivos que los niños y niñas ponen en juego en la apropiación del sistema de escritura como un nuevo objeto de conocimiento, han indagado acerca de los procesos de construcción del sistema de escritura con la intención de comprender la evolución de los sistemas de ideas que ellos

y ellas elaboran sobre la naturaleza de ese objeto social. Sus descubrimientos acerca de la psicogénesis de la lengua escrita han puesto en evidencia la progresión regular en su modo de conceptualizar la lengua escrita, que va de etapas presilábicas al reconocimiento de principios alfabéticos en nuestras escrituras. Dichas autoras han denunciado que el desconocimiento de los educadores y las educadoras del proceso de aprendizaje de este sistema por parte de sus alumnos y alumnas es un factor de fracaso escolar. Las investigaciones de la Directora de este proyecto han retomado desde el año 2006 estas indagaciones en nuestro país, vinculadas a procesos de construcción de este sistema en personas jóvenes y adultas que concurren a espacios de alfabetización inicial, un área de vacancia desde el año 1983. Dichas investigaciones buscaron dar cuenta de la especificidad de la alfabetización en personas jóvenes y adultas (Kurlat, 2011, Kurlat y Perelman, 2012), las restricciones didácticas y psicosociales involucradas (Kurlat, 2014 y 2016) y las intervenciones y situaciones didácticas fértiles en los procesos de enseñanza del sistema de escritura y de la lengua escrita (Kurlat y Chichizola, 2017); todas ellas desde una epistemología constructivista, ampliando la tradición de la Psicología Genética Crítica. El proyecto que aquí se presenta implica la implementación de tesis que se encuentran en proceso inicial o avanzado, por parte de todos los miembros graduados del equipo. Las mismas dan continuidad, amplían y profundizan los hallazgos de las investigaciones previas, alimentando a un cuerpo de teoría dentro de la Tradición de la Psicología Genética Crítica, área históricamente ausente en las Ciencias de la Educación.

Durante el año 2018 se conformó un grupo que denominamos: “Grupo de Tesistas sobre Alfabetización de personas jóvenes y adultas”, tras diversas demandas de dirección de tesis de los miembros involucrados en la presente comunicación, convocándonos en forma autogestiva, en un principio, a reuniones de trabajo, con la intención de constituir un equipo que articulara diversas investigaciones de tesis, para dar respuesta a la frecuente soledad que enfrentan los y las tesistas, desde la generación de espacios de diálogo, planificación, puesta en común de interrogantes, modos de análisis y categorización de datos, discusión de cuerpos teóricos y miradas sobre los fenómenos indagados. La aprobación de este proyecto por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA dio institucionalidad a una modalidad que el grupo ya venía desarrollando, con la posibilidad de dar mayor impulso a la concreción de

cada trabajo, en forma integrada y colectiva. Al mismo tiempo, permite articular las acciones de docencia y extensión universitaria que venimos desarrollando en el trabajo conjunto con movimientos sociales.

El proyecto que aquí presentamos, tal como adelantamos, contempla como objetivo general la ampliación de la producción de conocimiento en el campo específico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas, desde dimensiones psicogenéticas, didácticas, psico-sociales y lingüísticas, con poblaciones y contextos no explorados hasta el momento.

En este sentido, sus objetivos específicos de generación de conocimiento son:

- Generar conocimiento acerca de las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito en la población joven o adulta que aún no fonetiza la escritura (Tesis de Maestría de Diego Chichizola y Florencia Aguirre, en proceso curso). Nuestra experiencia académica y profesional en el área muestra la dificultad y perplejidad que enfrentan los y las educadoras al encontrarse con estudiantes que nunca fueron a la escuela, que dicen ‘yo no sé nada’ y que no se animan a escribir poniendo en juego sus niveles de conceptualización genuinos (lo que denominamos ‘laberintos de escritura’). La investigación posdoctoral de la Directora fue nutriente central del siguiente interrogante: ¿Cómo promover la alfabetización en personas que se encuentran atrapadas en un laberinto? ¿Cómo enseñar mejor a personas que se encuentran en niveles prefonetizantes de la escritura? Esta arista podría ser clave para promover procesos de formación docente y ayudar a no reproducir ‘círculos de exclusión’ en las aulas (Buitron, et. Al, 2008).

- Generar conocimiento acerca de las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas que promueven la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito en la población joven o adulta en contexto de desamparo, tomando como caso el Centro Educativo Isauro Arancibia (Tesis de Maestría de Viviana Silveyra, en proceso avanzado). La situación de calle, el desamparo familiar, social, institucional que sufren muchas

personas, imprime un modo particular a los propios procesos de alfabetización en los centros, desde la irrupción de múltiples demandas y necesidades que van más allá de las didácticas. Poder desentrañar cuál es la especificidad del contrato didáctico allí y cuáles son las condiciones fértiles que promuevan la continuidad y el aprendizaje, contribuye a saldar un derecho vulnerado, así como a brindar herramientas de formación de educadores en el área.

- Generar conocimiento acerca de la especificidad de los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual (Tesis de Maestría de Andrea Arbitman, en curso). Otra de las situaciones significativas que evidencian trabajos previos es la vinculación cercana entre la educación de jóvenes y adultos y la discapacidad: la presencia en las escuelas de estudiantes ‘egresados’ de escuelas especiales, que buscan ‘un título mejor’ en dichos espacios de terminalidad, la articulación de programas de alfabetización con escuelas especiales para complementar la formación laboral con la formación pedagógica, la existencia de estudiantes con discapacidad que concurren a una oferta educativa por primera vez como adultos o adultas. Este fenómeno conlleva la necesidad de generar conocimiento científico para dar respuesta a los procesos de alfabetización inicial específicos en personas con discapacidad intelectual, tanto para promover procesos de alfabetización fértiles en dicha población, como para aportar a la formación docente en el área.

- Generar conocimiento acerca de la especificidad de los procesos de construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas bilingües. El caso de quichua-castellano hablantes (Tesis de Doctorado de Agustina Palenque, en proceso inicial). Nuestras evidencias muestran que gran cantidad de estudiantes que concurren a espacios de alfabetización en la Ciudad de Buenos Aires poseen lenguas de cuna diversas: guaraní, aymara o quechua. Como ha aventurado Ferreiro (2011, conversación personal con la Directora), el tema del bilingüismo o multilingüismo podría constituirse en una nueva hebra de la trama vinculada a la alfabetización de jóvenes y adultos. Hebra que requiere de nuevas investigaciones que busquen desentrañarla:

¿Cómo se produce la apropiación del sistema de escritura alfabético español en jóvenes y adultos bilingües o multilingües? ¿Qué restricciones pueden encontrarse desde la dimensión lingüística? ¿Qué condiciones didácticas facilitan la construcción de la lengua escrita en esta población?

- Generar conocimiento acerca de la especificidad de los procesos de alfabetización en movimientos sociales. Desde el año 2015, a partir de la demanda de referentes de movimientos sociales, hemos venido trabajando desde diversas dimensiones para identificar tramas que potencien tanto los procesos de alfabetización en centros de alfabetización originados desde el Movimiento Popular La Dignidad y el Frente Social y Político La Brecha, como sus espacios de formación de alfabetizadores y la posibilidad de dar continuidad a las demandas educativas para garantizar el derecho a la educación. Esto ha implicado un proceso de formación de estudiantes de grado desde créditos y proyectos de investigación de la Carrera de Ciencias de la Educación, en articulación con los Proyectos UBANEX9 y UBANEX10 de Fortalecimiento de procesos de alfabetización en movimientos sociales. (Mariana Azparren, estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación, es participante en estos espacios desde el año 2016).

- Generar conocimiento acerca de la especificidad de los procesos de construcción del sistema de escritura y de enseñanza en contextos rurales. A partir de nuestros trabajos previos, nos ha llegado la demanda de formación de alfabetizadores en la Reserva de Biósfera del Delta del Paraná, zona de agrupamientos poblacionales aislados, en el río Paraná Miní, Chaná, Arroyo Felicaria y Río Carabelas. En dicha zona, el 6% de la población nunca ha asistido a la educación formal y un alto porcentaje es analfabeta (Kalesnik y Kandel, 2004). La población se caracteriza por vivir de la pesca, la recolección de junco, el trabajo con el mimbre y la caña de bambú. La implementación de espacios de alfabetización en dicha zona requiere de la producción de conocimiento acerca de las condiciones, situaciones e intervenciones didácticas específicas en zonas rurales alejadas de la cultura escrita (proceso aún no iniciado).

Como objetivos de intervención y propuestas para la acción, este proyecto se propone (para todos los objetivos de generación de conocimiento mencionados, ajustándose en cada caso a la particularidad de cada uno):

- Generar instancias de reflexión con educadores y educadoras, acerca de la particularidad de los procesos de construcción del sistema de escritura y del lenguaje escrito en la población joven y adulta estudiada.
- Diseñar junto con educadores y educadoras propuestas didácticas e intervenciones de alfabetización que se basen en los niveles de conceptualización de los sujetos y promuevan la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito.
- Analizar en forma conjunta con educadores y educadoras el impacto que producen las secuencias didácticas implementadas en los procesos de alfabetización de los y las estudiantes.
- Sistematizar y difundir las secuencias didácticas implementadas y las condiciones e intervenciones docentes que contribuyen a la apropiación de la lengua escrita por parte de los sujetos jóvenes y adultos.

Reflexiones finales

Algunos trabajos de tesis mencionados anteriormente se encuentran en trabajo de campo avanzado (Tesis Silveyra, Proyecto de extensión con movimientos sociales) y otros, en primeros meses de avance (Tesis Aguirre, Chichizola y Arbitman). Los análisis preliminares nos permiten confirmar la fertilidad de la perspectiva didáctica constructivista con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje para potenciar los procesos de adquisición del sistema de escritura y de la lengua escrita en jóvenes y adultos de proceso de alfabetización inicial.

Bibliografía

Buitron, V.; Cruciani, S.; Kaufmann, C; Kurlat, Marucco, M.; Ronzoni, A.; Serrano, M.; Topasso, P.; Toubes, A.; Vignau, S. (2008) Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en

- el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos. En Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 30, No2, CREFAL, México.
- Castedo, M. (2010) Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010. En Revista Lectura y Vida, Diciembre 2010, pp. 35-68.
- Castedo, M. y Torres, M. (2012) Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales. Cucuzza, H. y Sprengelburd P. (Dir.) Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Castorina, J.A. (2003) Las Epistemologías Constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares. *Psykhé* 12 (2), 15-28.
- Ferreiro, E. y colaboradores (1983) Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas No 10. México.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982) Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Dirección General de Educación Especial, México (5 fascículos).
- Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008) La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica? En RIPLA VIII, 1-2, Pisa, Roma, Fabrizio Serra Editore, p. 37-55.
- Grunfeld, D. (2012) La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas. Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Directora: Dra. Emilia Ferreiro. Codirectora: Mg. Claudia Molinari. No publicada.

- Kalesnik, F. y Kandel, Carina (2004) Reserva de Biósfera Delta del Paraná. Formación en Educación para el ambiente y el desarrollo. Buenos Aires: Municipalidad de San Fernando editora.
- Kurlat, M. (2007) “Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso en el barrio de Lugano.” (2007) Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE–UBA; Año XIV, No25. ISSN 0327-7763.
- Kurlat, M. (2010) La construcción de demandas individuales y sociales en la alfabetización de jóvenes y adultos, En: Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo, Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina, ISBN 978-987-1450- 79-4.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 2, 33, 69-95.
- Kurlat, M. (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, UBA. Directora: Dra. Flora Perelman. Directora de Beca UBACyT: Dra. María Teresa Sirvent. Tesis entregada para su defensa. No publicada.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. No31. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2013.
- Kurlat, M. (2014) El ‘culto a las letras’ en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: un obstáculo en los caminos de escritura. Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 36, No1, enero-junio de 2014, pp. 59-90, CRE-FAL, México. ISSN 0188- 8838.
- Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En Revista Veras, revista académica de Educação do Institu-

- to Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258. ISSN 2236-5729.
- Kurlat, M. (2017) ¿Renovar el aprendizaje o promover procesos genuinos de alfabetización? Revista Para Juanito No 13, Fundación La salle Argentina, CABA, agosto de 2017. ISSN 23470348
- 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. Revista Interamericana de Educación de Adultos, enero- junio de 2017, CREFAL, México. ISSN 0188-8838.
- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., Aisenberg B. y Espinoza A. (2011) La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. En J.A. Castorina y V. Orse (coord.) Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Molinari, C. (2007) Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora). Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Dirección: Dra. Emilia Ferreiro, Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Quinteros Scieurano, G. (1997). El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético. Tesis para obtener el grado de Doctora. Tesis 27, México: DIE-CINVESTAV.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011) Programa Desarrollo Sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela. En J.A. Castorina y V. Orse (coord.) Anuario 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2007) Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en secto-

res populares y en movimientos sociales emergentes. En Cuadernos de Cátedra OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Vernon, S. (1997) La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización en la escritura. Tesis para obtener el grado de de Doctora, México: DIE-CINVESTAV.

IV Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación
de Jóvenes y Adultos en América Latina. Recorridos y Desafíos

ISBN 978-987-3753-74-9



9 789873 753749