

Estructura y diseño curricular
de la educación secundaria de la
Educación Permanente de Jóvenes y Adultos



Ministerio de Educación de la Nación

**PROGRAMA EDUCACIÓN MEDIA Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO PARA
JÓVENES**

Convenio N° DCI-ALA/2007/18991

**Estructura y diseño curricular
de la educación secundaria de la
Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**

Ministerio de Educación de la Nación

Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012

ISBN

Autoridades

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Secretaría de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Subsecretaría de Equidad y
Calidad Educativa

Lic. Eduardo Aragundi

Subsecretaría de Coordinación
Administrativa

Arq. Daniel Iglesias

Instituto Nacional de Educación
Tecnológica

Prof. María Rosa Almandóz

Dirección Nacional de Gestión
Educativa

Lic. Delia Méndez

Dirección General Unidad de
Financiamiento Internacional

Lic. Alejandro Fernández Penillas

Dirección Nacional de Educación
Técnico-profesional y Ocupacional

Ing. Gustavo Peltzer

Dirección de Educación de
Jóvenes y Adultos

Prof. María Ángela Parrello

Coordinación de Formación
Profesional

Lic. Claudio Salatino

Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes

Lic. María Fernanda Cascón

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación, y en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Estos materiales han sido producidos por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco del Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes.

Realizadores

Fundación SES.

Jefa de equipo: Graciela Misirlis

Investigadora experta: Silvia Bernatene

Equipo de investigación:

Dana Borzese

Mariana Lavari

Sofía Spanarelli

Cecilia Brunetto

Abril de 2010.

Prólogo

Tres hitos normativos marcan la historia vigente de la Educación en Argentina: la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 que garantiza la inversión destinada a la Educación, Ciencia y Tecnología; la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que en su Capítulo IX establece la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en jóvenes y adultos; y la Ley de Educación Técnico-profesional N° 26.058, que ordena, regula y plantea una mejora continua de la calidad de la educación técnico profesional en el nivel medio, superior no universitario y Formación Profesional.

Consecuentemente, el Ministerio de Educación de la Nación ha generado iniciativas tendientes a garantizar el derecho a la educación a aquellos que, por diversos motivos, no completaron sus estudios primarios y secundarios. Entre esas iniciativas se encuentra el Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes, cofinanciado entre el Estado nacional, los estados jurisdiccionales y una donación de la Unión Europea.

Este Programa tiene como objetivo mejorar y ampliar las ofertas educativas para los jóvenes y adultos entre 18 y 29 años proponiendo articular la formación general secundaria con la formación para el trabajo. Para mejorar esas ofertas educativas, el Programa desarrolla capacitaciones a funcionarios, directivos, docentes e instructores de las modalidades; entrega equipamiento mobiliario, informático, multimedial y técnico para las sedes y Centros educativos; y gestiona servicios de asistencia técnica solicitada por las jurisdicciones, entre otras actividades.

La realización de estudios sobre temáticas relacionadas con la educación de jóvenes y adultos y la formación para el trabajo es parte de esas acciones. Estos estudios tienen el objetivo de ser insumos para la gestión de las políticas públicas de ampliación de derechos. Entre las temáticas abordadas se encuentran: los sujetos de la educación de jóvenes y adultos; el diseño, estructura curricular y organización de la Educación de Jóvenes y Adultos; las ofertas formativas de la Formación Profesional; las experiencias de articulación innovadoras existentes entre las modalidades; entre otras. El desarrollo de los mismos estuvo a cargo de reconocidas y prestigiosas instituciones de la investigación y la educación que han participado de las convocatorias realizadas.

En esta oportunidad, nos complace presentar el estudio “Estructura y diseño curricular de la educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, realizado por la Fundación SES. Esperamos que el mismo sea un aporte para el conocimiento, la reflexión y la toma de decisiones de todos aquellos que, en diferentes niveles, se encuentran vinculados y comprometidos con la educación de jóvenes y adultos y la formación para el trabajo.

Índice

1. Introducción	13
1.1. Fundamentación	13
1.2. Objetivos	14
1.3. Metodología	15
2. Aproximaciones al estudio del currículum de la EDJA: los discursos y los contextos de su producción	19
2.1 Los discursos sobre el currículum de la EDJA: algunas concepciones teóricas	21
2.1.1 Sobre el sujeto de la EDJA	21
2.1.2 Sobre las posibles formas de un currículum para la EDJA	23
2.2. Los contextos históricos de producción de las definiciones curriculares de la EDJA-1949 – 2009	24
2.2.1. Los debates en el nivel internacional	24
2.2.2 El debate en el nivel nacional	26
3. Propuestas curriculares de la EDJA vigentes en Argentina	43
3.1. Normativa vigente a nivel nacional	44
3.2. Las jurisdicciones y sus normativas	48
3.3 Acerca de la modalidad semipresencial y a distancia	50
3.4 ¿Qué organización curricular se propone para la EDJA en Argentina?	52
3.5 Algunas recomendaciones acerca de lo modular	61
4. Experiencias educativas innovadoras de educación secundaria de jóvenes y adultos	63
4.1. Problemas que dieron origen a las experiencias educativas	68
4.2. El campo del currículum: decisiones en torno a la enseñanza	68
4.3. Concepciones sobre el sujeto de la EDJA en estas experiencias	72
4.4. La cultura institucional	75
4.5. Estrategias de acompañamiento de las trayectorias educativas	79
4.6. Reflexiones finales acerca de experiencias educativas innovadoras en EDJA	82
5. A modo de cierre	85
6. Bibliografía	87
7. Anexos	91
7.1. Matriz descriptiva de documentos curriculares vigentes de la Educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.	91
7.2. Normativa y documentos curriculares nacionales (presencial y a distancia)	91
7.3. Normativa y documentos curriculares por jurisdicciones	91

<i>7.4. Instrumentos utilizados</i>	<i>91</i>
<i>7.4.1. Entrevistas en profundidad</i>	<i>91</i>
<i>7.4.2. Guía de grupo focal de experiencias educativas innovadoras</i>	<i>93</i>

1. Introducción

1.1. Fundamentación

La realización de un estudio sobre los diseños curriculares de educación de jóvenes y adultos en la Argentina se nos plantea como el desafío de construir la trama curricular del nivel secundario para la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) que forma parte del enunciado de la política educativa argentina de los últimos años. Consideramos que en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y tal como surge de su capítulo IX, es pertinente aportar conocimiento que permita profundizar en la discusión acerca de las trayectorias formativas que se diseñan para los jóvenes y adultos de nuestro país que alcanzan el ingreso a este nivel y modalidad como alternativa de terminalidad de los estudios. Esta problemática nos plantea el interrogante acerca de los conocimientos que son considerados como prioritarios, y el sentido otorgado a éstos desde los propios ámbitos de estructuración curricular de cada jurisdicción para este sujeto destinatario. El recorte de contenidos estaría representando el capital simbólico que la jurisdicción considera como necesario y disponible para este grupo social y a su vez desde su organización y marco teórico se podrían interpretar o reconstruir las decisiones en torno a la forma de distribución de los mismos y su enmarcamiento (Bernstein, 1998), asociadas a una concepción de conocimiento y sujeto social del aprendizaje.

Asimismo, se nos plantea el desafío de desarrollo teórico en una materia en la que aun son escasas las conceptualizaciones y las investigaciones. Se han producido avances favorecidos desde las leyes y políticas actuales pero aún queda un camino por recorrer en cuanto a la concreción de los objetivos esperados y al abordaje de la temática desde una perspectiva de sujetos de derecho.

La decisión de constituir a la educación permanente de jóvenes y adultos como modalidad, marca un avance y un quiebre respecto de las políticas anteriores pero los diagnósticos de distintos estudiosos señalan importantes desafíos producto de *“su postergación durante los últimos años (que) ha significado también un retroceso en la capacidad técnica para desarrollar (...) currículos específicos”*. (Cannellotto, 2008)

Partiendo de este diagnóstico, las transformaciones normativas e institucionales que afectaron a los diseños curriculares de nuestro país, deben ser planteadas teniendo en cuenta algunas características sustantivas de la modalidad.

En primer lugar, es importante considerar el desigual desarrollo que presenta la organización curricular de esta modalidad en las distintas provincias de nuestro país, donde encontramos provincias en las que la educación de adultos da cuenta de una política educativa tendiente a otorgarle una fuerte identidad y un lugar propio como Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Mendoza, La Pampa, Córdoba y Entre Ríos a diferencia de otras jurisdicciones en las que esta oferta fue fusionada con otros regímenes especiales, y en los que es pertinente analizar el horizonte formativo que propone al joven en términos de educación secundaria. En este sentido, al intentar abordar un estudio de los diseños curriculares a nivel nacional nos encontraremos con provincias con ausencia de diseños curriculares específicos para jóvenes y adultos como

nivel y modalidad. En esos casos se tomará en cuenta, a los fines de esta investigación, los documentos de orientación curricular -elaborados por los correspondientes equipos técnicos jurisdiccionales y dirigidos a los sujetos de la implementación del currículo en el nivel implicado- a fin de ser considerados como aportes para la estructuración curricular, en términos de las adecuaciones necesarias de los diseños que se han tomado como documentos base para el desarrollo de la enseñanza en Centros Educativos de Nivel Secundario CENS, que habitualmente han sido diseños de nivel polimodal o secundaria según el periodo de gestión educativa y jurisdicción que se considere.

En segundo lugar y considerando que buscamos conocer el grado del diseño del currículo y no el de su desarrollo o nivel procesual práctico, recurriremos para las tareas de campo a informantes claves que hayan estado involucrados en instancias de elaboración del mismo, de modo de poder reconstruir los nudos problemáticos desde los cuales se tomaron las macrodecisiones que estructuraron el recorte cultural para la modalidad. Asimismo, se contemplará para su selección el peso y desarrollo de esta modalidad en cada provincia

Por otro parte, si bien el desarrollo conceptual en la materia es escaso realizaremos un estado del arte que nos permita abordar tanto la estructuración curricular formal, integrada por la normativa, diseño y macroplanificación, y no el de su desarrollo o nivel procesual práctico como las metodologías que pueden ser orientadoras de prácticas educativas más justas e inclusivas.

Por ultimo, en la búsqueda de analizar las normativas curriculares para la educación secundaria de jóvenes y adultos desde el año 1970 en adelante, seleccionamos ejes específicos de análisis de la información e intentamos iluminar acerca de aprendizajes desarrollados en la modalidad a partir de experiencias educativas innovadoras así como arrojar algunos interrogantes que nos permitan avanzar en el desarrollo de una educación de jóvenes y adultos que garantice el pleno ejercicio de la educación a todas las personas.

1.2.Objetivos

El estudio que estamos desarrollando se enmarca en el **PROGRAMA “Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes”** y tiene por objetivo general conocer la estructura y organización de los Diseños Curriculares y/o Planes de estudio de nivel secundario para Jóvenes y Adultos de modalidad presencial, semipresencial y a distancia vigentes en las 24 jurisdicciones.

Los objetivos específicos del estudio son:

- Sistematizar las estructuras curriculares vigentes en las 24 jurisdicciones en la Educación de Jóvenes y Adultos.
- Identificar y explicitar los criterios de selección y organización de los contenidos en los Diseños Curriculares y/o Planes de Estudio analizados.

1.3. Metodología

Este estudio ha sido desarrollado por Fundación SES desde el mes de octubre en que fue formalizada la firma del convenio con el Ministerio de Educación de la Nación.

Para ello, el equipo de trabajo ha avanzado en dos direcciones: sistematizar las estructuras curriculares vigentes en las 24 jurisdicciones, - títulos oficiales, privados reconocidos y estatales - en la Educación de Jóvenes y Adultos y complementariamente, identificar y explicitar los criterios de selección y organización de los contenidos en los Diseños Curriculares y/o Planes de Estudio analizados.

La metodología elegida es de carácter cualitativo y se plantea técnicas de distinto tipo que han sido empleadas alternativamente en las distintas etapas que ya hemos transitado.

Para el abordaje metodológico, en primer lugar, realizamos una selección de provincias con mayor desarrollo curricular. Esta selección nos permitió realizar viajes a cada una de estas provincias para mantener reuniones con las personas referentes de la modalidad en cada caso.

Paralelamente, nos hemos abocado al relevamiento de documentos en fuentes secundarias. En este sentido, en esta primera etapa hemos consultado a fuentes primarias de información en viajes a 6 provincias:

Provincia	Referente	Cargo
Córdoba	Maria Angela Parrello	Coordinadora del Programa de Educacion a distancia
Ciudad de Buenos aires	Eli Lazaro	Asesora de Dir de Adultos
Mendoza	Alicia Morani	Asesora de la Dir de Adultos
Jujuy	Alberto Velázquez	Coordinador de Educación de Jóvenes y Adultos
Entre Ríos	Dante Gaspari Herminia Calzia Clara Vivas	Subdirector de Adultos Coordinadoras Provinciales
Provincia de Buenos Aires	Marina Paulozzo Silvia Germani	Directora de Gestión curricular Asesora

En cuanto a otros informantes clave hemos concretado entrevistas con las siguientes personas que mantienen o han mantenido una fuerte relación con el nivel:

- Daniel Sticotti, DINIECE
- Alejandro Kuperman, ex Director de Adultos de la Ciudad de Bs As.
- Marta Fierro, entrevista telefónica.
- Francisco Manes, Director de Adultos de la Provincia de Buenos Aires

En el plano del relevamiento de fuentes secundarias de información, a través del contacto telefónico y vía correo electrónicas en las 24 provincias hemos reunido material referido a: diseños curriculares específicos;

- planes de estudio;
- documentos estructurantes del currículo; y
- normativas vinculadas a la modalidad en cada jurisdicción.

Otra vía de acceso a la información secundaria ha sido el Consejo Federal de Educación (Director: Juan Pablo Benzádon y Analía Sorín) quien nos han proporcionado todos los datos referidos a la educación a distancia. También hemos solicitado información a la DINIECE.

Simultáneamente, se ha realizado una lectura de material bibliográfico en la temática que nos permita analizar el corpus de información recolectada desde los debates conceptuales críticos vinculados al desarrollo de aprendizajes de jóvenes y adultos retomando núcleos de problemas ya estudiados como la acreditación de competencias o las metodologías de trabajo en el aula, de modo de conformar un corpus teórico que permita reconstruir un estado del arte.

Asimismo, se realizó el análisis de las normativas curriculares para la educación secundaria de la Educación de Jóvenes y Adultos desde el año 1970 hasta la actualidad.

Por otra parte, también hemos mantenido dos reuniones de trabajo con la Unidad Técnica del Programa para dar cuenta de los avances del estudio.

El detalle de las distintas actividades desarrolladas es el siguiente:

Calendario	Actividades	Producto alcanzado
Etapa 1.- Relevamiento y análisis de información secundaria (documentos)	Puesta en marcha del proyecto	Conformación del equipo de trabajo; Definición de informantes clave para entrevistar en cada provincia y a nivel nacional; Diseño de instrumentos de relevamiento de información
	Relevamiento bibliográfico y estado del arte en Argentina.	
	Selección de las provincias con desarrollo curricular específico	Selección de provincia clave
	Relevamiento de la normativa desde 1970 a la actualidad	Relevamiento de normativas curriculares para la educación secundaria de la Educación de Jóvenes y Adultos desde el año 1970. Historización de la modalidad en Argentina e identificación de hitos de la EDJA

	Contacto vía telefónica y vía correo electrónico a las 24 provincias	Identificación de referentes de contacto y suministro de información y material Relevamiento de documentos curriculares del nivel secundario para Jóvenes y Adultos vigentes en las 24 jurisdicciones.
	Solicitud de información en DINIECE	Base de datos de establecimientos de EDJA en el país.
	Contacto con Consejo Federal de Cultura y Educación	Vía de acceso a los planes de la educación a distancia.
Etapa 2.- Relevamiento y análisis de información primaria (entrevistas y grupo focal)	Organización de Viajes a Provincias de Mendoza, Entre Ríos, Jujuy, Provincia de Buenos Aires y Ciudad de Buenos Aires.	Viajes realizados a 6 provincias
	Entrevistas a informantes clave en las 6 provincias	Entrevistas en profundidad a informantes clave de la modalidad en cada provincia y acopio de materiales de la modalidad.
	Entrevistas a otros informantes clave de la modalidad	Entrevistas a informantes clave
	Diseño de una matriz de información relevada	Matriz de diseños curriculares de las 24 jurisdicciones.
	Grupo focal de experiencias alternativas de educación de jóvenes y adultos	Informe de Grupo focal con distintas experiencias alternativas
Etapa 3: informe de avance	Análisis cruzado de la información primaria y secundaria (excluye el análisis del grupo focal realizado)	Informe de avance
Etapa 4 : Articulación y triangulación de informaciones (informe final)	Triangulación de las informaciones recolectadas a través de distintas técnicas e instrumentos.	En elaboración a partir de los diseños curriculares vigentes (matriz), las entrevistas y el grupo focal.

2. Aproximaciones al estudio del currículo de la EDJA: los discursos y los contextos de su producción

La educación de jóvenes y adultos (EDJA) ha tenido un amplio desarrollo en los últimos 40 años y podemos decir que se ha producido consenso en torno a la concepción de educación permanente¹ como inclusiva del concepto de educación de adultos, ya que reconoce la capacidad de las personas de desarrollar aprendizajes a lo largo de toda la vida. Esta primera premisa pone en situación de igualdad al conjunto de sujetos más allá del nivel educativo formal adquirido. La continuidad del aprendizaje permite pensar en procesos de ingreso y salida del sistema educativo mucho más complejos que aquellos que visualizamos si pensamos solamente en la progresión de acreditaciones por niveles, asociadas a la gradualidad intra e inter niveles educativos, que impone el dispositivo.

El adulto que ingresa a la educación formal deja de ser alguien que no pudo aprender a tiempo porque no tenía capacidad para ello, sino se problematizan las condiciones contextuales, institucionales, de vida, etc., que llevaron a esa no conclusión de estudios. En este sentido, anticipando la discusión sobre los currícula, esa situación nos habla de la capacidad del sistema educativo de provocar una distancia excluyente entre su discurso y el de los sujetos más vulnerados de la sociedad, de su dificultad para adecuarse a cada sujeto de derecho, a efectos de que la apropiación del capital cultural que distribuye la escuela pueda ser apropiado por todos.

Este concepto distingue al destinatario de la educación como sujeto de derecho y supone el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desplazando la idea de fracaso centrada en las personas en particular, pero también reconociendo sus trayectorias de vida en las cuales desarrolló saberes que es necesario le sean reconocidos². Estos dos aspectos son fundantes de los debates y declaraciones respecto de la forma que se espera del dispositivo educativo de la EDJA.

Una cuestión fundamental es que así conceptualizada la educación de jóvenes y adultos, los currícula darán cuenta de estos supuestos de sujeto con capacidad de aprendizaje y con saberes logrados. Si tomamos las palabras de Lundgren (1983), el problema central de los currícula es fundamentalmente un problema de representación, en él se plasma la idea de sociedad, de trabajo, de economía, de sujetos en un tiempo sociohistórico. De Alba explicita aun más esta idea, ella lo define como

“...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (DE Alba, 1995: 59) ”

¹ Acuerdo logrado en la Tercera conferencia Internacional de 1970, convocada por la UNESCO en Tokio.

² Este aspecto será retomado más adelante, ya que es uno de los ejes centrales de las recomendaciones curriculares.

Este estudio está centrado en el análisis de los currícula explícitos de la EDJA, es decir en la expresión formal de la intencionalidad educativa. En la síntesis producida luego de debates y acuerdos nacionales e internacionales sobre el problema de la educación formal de los jóvenes y adultos. Debemos decir que esta es una zona que ha sido poco estudiada en los últimos años, aunque sí ampliamente discutida. Si bien se han producido y se producen intensos debates acerca de qué debería enseñarse en este nivel, y ello ha redundado numerosos documentos orientadores para las definiciones curriculares, los estudios sobre los currícula explícito, como marcos regulatorios de la enseñanza, en cada nivel educativo, no han sido objeto de estudios de investigación. Como referencia encontramos en Argentina un estudio relevante realizado por Cristina Davini sobre los planes de estudio del profesorado (Davini, 1998). Sobre las posibles causas de esta vacancia la autora plantea que

“las nuevas tendencias han llevado a un relativo distanciamiento respecto del análisis sistemático de los planes y programas de estudio, considerados implícitamente como expresión formal e insuficiente para el análisis de la acción.” (Davini, 1998 :12)

Al decir nuevas tendencias, se refiere al alejamiento de los pedagogos, desde fines de la década de 1960 del estudio de ciertos aspectos fijos del campo didáctico como es el caso del currículo formal, en gran parte por el distanciamiento de posiciones tecnocráticas en las cuales se enmarcaría lo prescriptivo, y en este caso los currícula. Sin embargo sí se han realizado estudios sobre los mismos, pero han sido enfocados desde la sociología de la educación, centrados en las relaciones de poder que lo vehiculizan³.

Para avanzar en el análisis nos hemos propuesto presentar los diferentes contextos discursivos que pueden llevar a una comprensión de las prescripciones actuales. Un primer contexto discursivo es el aporte teórico para la comprensión de las definiciones curriculares; luego la reconstrucción histórica de los acuerdos internacionales en torno a la EPJA, y finalmente la norma producida desde la creación del nivel educativo en la década del 1970 hasta la actualidad, como contexto discursivo fundante de la forma curricular que ha adquirido la modalidad.

Pretendemos poder comprender qué cambios se han producido y en qué medida estos contextos se vinculan, de modo de producir un diálogo entre los debates en torno de la EDJA y el currículum. Diálogo que en definitiva da cuenta de la fuerza de las voces de los sujetos de la determinación curricular (representantes de diversos sectores sociales e instituciones del Estado, no necesariamente involucrados directamente con el ámbito escolar) y de los sujetos del proceso de estructuración formal del currículo (los académicos y aquellos profesionales de la educación que solemos llamar equipos técnicos) que plasman la representación social de la educación.

³ Mucho hay para profundizar acerca los movimientos producidos en los últimos 40 años en la investigación sobre el campo del currículo, leer a autores como Schwab, Kemmis, Popkewitz, Barriga, Bourdieu, Enguita, Giroux, entre otros nos lo permiten. Sin embargo no es objeto de este trabajo ahondar en tal cuestión, pero sí debemos considerarlos porque son los resultados de dichos estudios los que nos aportan elementos para comprender la complejidad educativa que se plasma en un diseño curricular.

2.1 Los discursos sobre el currículo de la EDJA: algunas concepciones teóricas

2.1.1 Sobre el sujeto de la EDJA

Una primera cuestión a considerar es que no todo lo que llamamos educación de jóvenes y adultos está incluido en el sistema educativo. A pesar de la creación de la DINEA y de una historia de 30 años de orientaciones curriculares, una característica generalizada de la Educación de Adultos (EA) ha sido su desarrollo fuera del sistema educativo formal. Cuestión que ha sido valorada en dos sentidos: por un lado desde un enfoque que supone que la no escolarización es positiva porque evitaría los problemas estructurales del dispositivo escolar; por otro lado, algunos consideran que su baja regulación o su desarrollo restringido al ámbito de lo no formal hace evidente que el Estado no toma como relevante o prioritaria la EA. Estas posturas se derivan de la posición frente a las respuestas posibles al problema, como formas factibles o más exitosas de lograr una formación sistematizada para el sujeto destinatario. Aquí quisiéramos recuperar algunas definiciones y caracterizaciones sobre este destinatario, que son parte de documentos orientadores para la toma de decisiones curriculares:

“Cabe destacar que la modalidad de la EPJA tiene como sujeto pedagógico privilegiado a aquellos que están fuera del sistema, que pertenecen a grupos de exclusión, en riesgo, grupos vulnerables, subalternos en el orden social actual, quienes no han podido finalizar sus estudios formales y sistemáticos en el marco del sistema educativo. (...) Estos grupos son heterogéneos entre sí y en el interior de los mismos también se encuentran variaciones en sus características. (...) en el caso de la EPJA es el movimiento continuo, propio de los grupos que debe atender, y las desventajas comparativas que poseen lo que marca el pulso de la dinámica educativa. El término “adulto” es resignificado en el discurso pedagógico, y refiere a destinatarios que han sido marginados, excluidos, desafiados (en este caso del sistema educativo), en general, pertenecientes a sectores sociales vulnerables. En ese sentido su condición de adulto adquiere independencia de su edad cronológica (Rodríguez, 1996). Asimismo, es importante tener en cuenta que la población joven y adulta en la Argentina, en las últimas décadas, ha sufrido transformaciones en sus identidades. Categorías tales como los “nuevos pobres”, definen aquellos sujetos que en el proceso de polarización social, atravesada por la creciente heterogeneidad social, tanto de las situaciones como de las posiciones, quedaron desafiados de los ámbitos sociales estructurantes (trabajo, seguro social, familia, educación, entre otros)” (Svampa; 2003). (Graizer, 2007:6)

El documento que da cuenta del acuerdo del 2 de septiembre de 2009 del Consejo Federal De Educación sobre la Educación de Jóvenes y Adultos expresa:

5.1.- Los sujetos de la EPJA:

(...)

48. En líneas generales acuden a la EPJA:

Quienes han tenido experiencias en la educación formal y acuden a la EPJA motivados por ampliar sus oportunidades ante un mercado laboral con nuevas exigencias.

Quienes poseen una diversidad de conocimientos y saberes y, aún incluidos en el ámbito laboral, tienen como asignatura pendiente y necesidad personal el obtener el título, en algunos casos para realizar estudios de nivel terciario o universitario.

Padres y/o madres que quieren acompañar mejor a sus hijos en lo escolar y en otros planos.

Quienes aspiran a estar alfabetizados.

50. Entre los expulsados del sistema educativo se encuentran jóvenes entre los 14 y 25 años aproximadamente, que han pasado a ser una población mayoritaria en la EPJA. (...)

51. La falta de acceso a la educación formal o su interrupción suele formar parte de una trama social mucho más compleja que implica marginación y pobreza como situaciones posibles. Pero como en toda trama social aún de las ausencias o carencias se reinventan y generan formas activas de organización. Son estas potencialidades de los sujetos las que la EPJA propicia para crear caminos de recuperación de derechos, por un futuro de mayores posibilidades plurales y concretas.

52. Junto a este amplio espectro de sujetos de la EPJA debemos atender a los inmigrantes y de forma especial, a los sujetos pertenecientes a los pueblos originarios, dando respuesta al desafío que implica garantizar, como lo dispone la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el artículo 52, una educación intercultural bilingüe promotora de un diálogo enriquecedor de saberes y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnicas, lingüística y culturalmente diferentes. También merece mencionarse a las personas con capacidades diferentes, temporales o permanentes. Si bien esta población se encuentra en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, en la EPJA se entrecruzan sus características con alguna o varias de las mencionadas hasta aquí tornándose más complejo su abordaje por lo que requiere delinear modos de articulación con las otras modalidades a la hora de organizar la propuesta educativa. Esta misma consideración cabe para la población rural.

53. También merece atención la población que se encuentra en contextos de encierro (...)

Hemos optado por presentar las caracterizaciones más recientes, pero podemos afirmar que las mismas se reiteran, con mayor o menor grado de exhaustividad, en la sucesión de documentos de orientación para la modalidad educativo, elaborados en el marco de acuerdos nacionales en los últimos 20 años, y más aun en los debates internacionales⁴. En los mismos aparece, como aspecto preponderante, la necesidad de considerar que estos sujetos tienen una historia de vida que es importante que sea reconocida y recuperada. Esta última cuestión es una expresión que remite tanto al reconocimiento formal por medio de acreditaciones formales de saberes, como a la selección y organización de contenidos que puedan ser significados desde la lógica de un adulto con una vida en pleno desarrollo en los personal y laboral, y también por aquellos otros que se encuentran en situación de riesgo social (droga dependientes, reincidentes, liberados); de pobreza; población carcelaria, personas de la tercera edad; alumnos jóvenes desescolarizados. Esta significación debe ser entendida como aquella que en el desarrollo del contenido permite colocar al destinatario en mayores niveles de igualdad, respecto de la distribución del capital cultural valorado en el tiempo actual.

⁴ En el Anexo I se presentan las resoluciones dictadas para la EDJA desde 1970 hasta la fecha, allí se pueden encontrar referencias al sujeto, pero además en el apartado que continúa se realiza un detallada presentación de los debates internacionales y nacionales, en los que se puede corroborar esta afirmación.

2.1.2 Sobre las posibles formas de un currículo para la EDJA

Los planteos anteriores nos colocan ante la pregunta por la forma de este currículo. Forma que será dada tanto por una selección de contenidos, los cuales establecen los parámetros del saber que considera socialmente válido para el nivel, como el orden, es decir, la secuencia en que se presentan y el tiempo para su aprendizaje. Bernstein (1993) denomina reglas del orden discursivo de instrucción a la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento y sobre estos aspectos dice

“...si se produce una transmisión, no siempre puede suceder de forma simultánea. Unas cosas deben ir antes y otras después, hay un progreso. Si éste se establece, deberá haber reglas de decencia que suponen unas reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado. Esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia...” (Bernstein, 1993:75)

Estos conceptos que remiten a aspectos de los currícula, nos llevan a pensar en la secuencia reguladora del currículo de la EDJA, si entre sus principios debe expresar una regulación que permita el reconocimiento de saberes logrados. ¿qué secuencia permitiría, a la vez que conservar la lógica del contenido, el reconocimiento de la historia del sujeto alumno de la EDJA? Más aun debemos prestar particular atención a la secuencia y ritmo si tomamos en cuenta que las recomendaciones, que parten de considerar esta población, proponen un currículo cuyos principios Graizer sintetiza muy bien :

“Se podría afirmar que se espera un curriculum que sea flexible, integrado, modularizado, con el foco en las características de los sujetos joven y adulto, con fuertes vinculaciones intersectoriales y raigambre local, que forme profesionales para el mundo del trabajo, que facilite la participación democrática de los estudiantes y de los docentes⁵, que contemple los saberes adquiridos en el sistema educativo previamente por los estudiantes así como aquellos adquiridos fuera del sistema, con fuerte formación en saberes básicos y con la incorporación de saberes especializados producto del desarrollo social, cultural, científico, técnico y tecnológico.” (Graizer, 2007:15)

Atendiendo a estas premisas, sumamos a la pregunta anterior la siguiente ¿qué forma clasificatoria adquiriría el currículo de la EDJA? En la respuesta imaginamos, en principio, una clasificación débil (Bernstein, 1990), que estaría distando en muchos grados de las formas curriculares que hoy prevalecen en cualquier nivel obligatorio del sistema educativo. Pero también habría que pensar en la forma de regulación del reconocimiento del saber logrado. Si se espera que se acredite un conocimiento logrado por ejemplo en un trabajo que el alumno viene realizando, por ejemplo si es encargado de un kiosco y tiene que ocuparse de comprar la mercadería o llevar su stock, y decirle al propietario del mismo qué es necesario, y a su vez hace la contabilidad de la venta del día o del turno que trabajó, este sujeto es probable que posea numerosos

⁵ Al mencionar participación se requiere especificar que esta acción no se entiende como formal o superficial, sino que tiene un sentido profundo y central en un curriculum de EPJA. Ver Sirvent y los trabajos de la pedagoga Amanda Toubes.

conocimientos involucrados en el currículo de secundaria en las asignaturas relacionadas con administración y contabilidad . Por ser trabajador además poseerá saberes acerca del derecho del mismo modo que una madre seguramente los posee respecto del sistema de salud y de educación. ¿Cómo se acreditan estos saberes reconocidos como válidos por la sociedad y, fundamentalmente por los currícula , (¿ o se puede negar?) que han sido logrados fuera del sistema educativo formal? La pregunta no intenta buscar una respuesta de imposibilidad de esta acreditación, todo lo contrario, lo que busca es indagar caminos posibles entre los cuales no está ausente la pregunta por la evaluación pertinente, que se dirija al logro de la acreditación. Son estos problemas los que hacen presente en los debates, la importancia de reconocer formatos no formales en lo formal educativo, de combinar ambas lógicas.

Como vemos el problema adquiere una complejidad que esperamos poder hacer visible en el mapa curricular de la Argentina. Bucear en la historia de los acuerdos sobre el nivel puede permitirnos avanzar en caminos para mostrarla.

2.2. Los contextos históricos de producción de las definiciones curriculares de la

EDJA-1949 – 2009⁶

2.2.1. Los debates en el nivel internacional

Las diferentes formas que ha tomado la Educación de Adultos (EA) en los distintos países desde 1949, año en que se llevó a cabo la primera Conferencia Mundial de Educación de Adultos organizada por la UNESCO, sólo tienen en común sus destinatarios. Al estar dirigida a personas adultas establece una diferencia importante con otros campos educativos. Los adultos cuentan con una experiencia de vida trazada, y retomar una deuda pendiente, como es finalizar sus estudios escolares, cuestión que los pone ante un gran desafío donde está en juego desde su valoración y autoestima hasta sus rutinas y compromisos diarios.

Nos parece importante empezar esta reconstrucción histórica, mencionando las conferencias llevadas a cabo a nivel mundial sobre Educación de Adultos. La UNESCO tiene un compromiso con la defensa de los derechos del hombre, así, la labor que la organización internacional realizó en el campo educativo, particularmente en EA, *“se manifiesta en el seguimiento mundial y regional de la EA, en su progreso conceptual y en el desarrollo de las funciones y acciones realizadas por sus estados miembros a través de sus actividades”* (Marzo y Figueras, 1990: 14). Hasta la actualidad fueron seis las Conferencias realizadas sobre Educación de Adultos en el mundo, a continuación se detallan lugar y año donde se realizaron las mismas:

1º- Elsinor (Dinamarca) - 1949

2º- Montreal (Canadá) – 1960

3º- Tokio (Japón) – 1972

⁶ La reconstrucción en el plano nacional se realiza a partir del análisis documental de la norma producida desde la década de 1960 hasta la actualidad.

4º- París (Francia) – 1985

5º- Hamburgo (Alemania) – 1997

6º- Belem (Brasil) – 2009

El derecho a la educación es un derecho para todas las personas y se tiene que dar a lo largo de toda la vida, por ello las iniciativas gubernamentales se proponen, o deberían proponerse, apostar a la formación continua de adultos como una forma de intercambios de logros culturales. Decimos intercambio porque el adulto tiene una experiencia de vida, y cuenta con saberes producto de esa experiencia, que se tiene que combinar con la producción cultural de la sociedad de la que es parte, para lograr el desarrollo integral y de progreso global. Si la Educación de Adultos no es considerada por esta vía, el desarrollo cultural seguirá siendo un beneficio para pocos.

Los conceptos que se fueron afirmando desde la primera Conferencia Mundial realizada en Dinamarca establecen una estrecha relación entre Educación Permanente y Educación de Adultos. Aquella primera conferencia significó el primer intento internacional de clarificación de lo que representa la EA. Se gestó ahí el concepto de Educación Permanente donde la existencia de cada hombre es considerada como un aprendizaje perpetuo. Si bien el objetivo era que la educación llegue a satisfacer funcionalmente las necesidades y aspiraciones del adulto, no se consiguió configurar las actividades de EA, limitándose al “clásico sentido compensador de la enseñanza obligatoria no recibida” (Lowe 1978, citado en Marzo y Figueras, 1990: 15)

La segunda conferencia se realizó en el año 1960 en Canadá, y en ella tampoco hubo consenso para establecer los conceptos y marcos de la EA. Se acordó que la EA iba más allá de la educación general, y cualquier nivel y finalidad educativa podía enmarcarse dentro de esta. En esta conferencia por primera vez se incluye entre los objetivos de la misma la Educación Permanente, “en el contexto de la educación permanente, se reconoce la educación de adultos como un elemento específico e indispensable de la educación” (Conferencia de Montreal). La EA se sitúa entonces dentro de la Educación Permanente.

Si a la primera conferencia asistieron fundamentalmente los países de occidente industrializados, que impusieron como prioridad para la EA sus modelos de iniciativa privada, donde exigían la planificación y profesionalización de sus educadores, para poder abordar el progreso científico y técnico; en la segunda conferencia hubo una importante representación de países del tercer mundo que reclamaban especialmente la eliminación del analfabetismo. La palabra clave en esta segunda conferencia fue “aprender”, aunque no se terminó de definir cuestiones claves como la problemática del proceso de aprender, la metodología y la planificación pedagógica.

Esta fuerte presencia de países antes ausentes se enmarca en la serie de profundas transformaciones sociales que se producen en la década de 1960 en el mundo, donde distintos movimientos sociales toman protagonismo tanto en el terreno político como cultural en el reclamo por la justicia social. Participan en ellos desde estudiantes y obreros hasta intelectuales y artistas. Podemos mencionar la guerra en Vietnam,

los movimientos antiimperialistas, el mayo francés, el movimiento estudiantil mexicano, entre los más significativos. Argentina no es ajena a este proceso, recordemos acontecimientos como el “Cordobazo” y “La noche de los bastones largos”.

En el plano educativo, se desarrollan una serie de experiencias, no sólo dentro del sistema formal sino por fuera de este. La educación popular toma protagonismo en América Latina de la mano de Paulo Freire. Estas experiencias van a horadar en el discurso educativo establecido. Recordemos que la gran preocupación de los países del tercer mundo es el analfabetismo y el esfuerzo estará dirigido a buscar los modos de erradicarlo.

2.2.2 El debate en el nivel nacional

En nuestro país, en el año 1964 bajo la presidencia de Arturo Illia, se pone en marcha el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos, que fue la primera campaña de alfabetización masiva organizada desde el Estado nacional. En 1965 el Programa contaba con doce mil quinientos centros de alfabetización y su tarea alcanzaba a trescientos cincuenta mil alumnos de dieciocho a ochenta y cinco años de edad. Vale mencionar que durante la gestión de Illia la educación ocupó un lugar notable en el Presupuesto Nacional, que se fue incrementando a lo largo de su gestión, hasta alcanzar el 25 % del mismo en el año 1965⁷.

Aquí nos detendremos en una observación estadística que vale la pena realizar, ya que nos servirá para entender más sobre la Educación de Adultos. Como sabemos, el sistema educativo se conforma a fines del siglo pasado garantizando una educación primaria para todos (Constitución 1853 – Ley N° 1420 de 1884) mientras que la educación secundaria se masifica a partir del gobierno peronista (1945 - 1955). En la Constitución de 1949 se introduce el principio de subsidiaridad del Estado, asegurando la práctica efectiva del derecho a la educación a través de intervenciones concretas como fueron el otorgamiento de becas, asignaciones a las familias, etc. Asimismo es en este período histórico cuando se presta especial atención a la formación técnica profesional, siendo una etapa caracterizada por la gran movilidad social que adquieren las clases populares y fundamentalmente la clase media, como producto de las políticas públicas⁸.

En nuestro país, el derecho a la educación llegó a expandirse de manera tal que alcanzó a grandes sectores de la sociedad, logrando acortar la distancia de las desigualdades sociales. Cuando las políticas educativas desatienden la cobertura escolar, que permite la masificación, queda relegado el derecho a la educación perjudicando sobretudo a las clases más desfavorecidas. La educación de adulto va a ser la encargada de saldar la deuda que dejan los niveles que le anteceden; cuanto menos expulse el sistema en sus primeros niveles, menos adultos necesitaran completar su recorrido escolar. En relación a esto señala Rodríguez *“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*

7 Puiggrós, Adriana (2003) “Qué paso en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente”.

8 Finnegan, F. y Pagano A.M.: “El derecho a la educación en la Argentina” Colección libros FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas) 2007

produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir “marginados educacionales”⁹

En esta década el analfabetismo es considerado un mal que hay que erradicar si se pretenden políticas de modernización y crecimiento económico. El sistema tradicional empieza a mostrar sus debilidades, sobretudo en el rápido desgaste de los conocimientos que este imparte. Por un lado, se acrecienta el avance de la ciencia, y por otro se cuestiona el modelo rígido del sistema, se empieza a hablar de una educación liberadora, que contemple las particularidades locales y nacionales. En 1968 se crea en nuestro país la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)

Las poblaciones marginadas son fuertemente consideradas por diversos colectivos, aparecen “unidades docentes” en instituciones laborales, sindicales y sociales. Se recopila material cultural, lingüístico y gráfico en todo el país. Ante la invasión “cultural” se cuestionan a los países imperialista -colonialistas y se rescata a la cultura nacional. Se crean centros educativos fijos y móviles, con una currícula flexible y de fuerte inspiración desarrollista.

En el año 1968 se realiza la reunión de Jefes de Estados Americanos, donde se expresa que urge el afianzamiento y la ampliación de programas de educación de adultos. En este año Paulo Freire es nombrado consultor de la UNESCO. Dos años más tarde, durante su exilio en Chile donde trabajó en distintos programas de educación de adultos, en 1970 Freire publica su obra fundamental “Pedagogía del Oprimido”¹⁰.

En 1972 se lleva a cabo la tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en Japón, que se presentó con el tema *“La educación de adultos en el contexto de la educación permanente”*. Se piensa en la integración de los adultos a través de los procesos educativos continuos y de relación entre sub-sistemas. La prioridad siguen siendo los más desfavorecidos y la eliminación del analfabetismo. La función de la educación se aborda aquí por la relación entre educación y las necesidades de la sociedad, y educación y las motivaciones del hombre. La UNESCO rechaza la idea que la educación cumple una función estrictamente económica, para esta el hombre es un todo, que necesita de un desarrollo integral, y por ello no puede limitarse a desarrollar una sola función.

Lo que se demanda para la EA es que las autoridades gubernamentales de planificación educativa la considerasen necesaria para el desarrollo nacional, y para ello es necesaria la creación de instituciones apropiadas para trabajar eficazmente con la EA. Afirma Maheu, Director General de la UNESCO de ese entonces *“La ausencia de instrumentos institucionales impide ir más allá de las iniciativas fragmentarias que, si bien muestran una voluntad de cambio, no llegan a trastornar la realidad social profunda”*

9 Rodríguez, Lidia Mercedes: “Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”. En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5. No. 5. mayo 1996.

10 Freire critica el sistema tradicional de la educación al que llama educación “bancaria”. En este sistema el educador es el poseedor exclusivo del conocimiento y el encargado de “depositarlo” en los estudiantes. El educador es el sujeto activo y los estudiantes pasivos. Al enfocarse en la vida real del estudiante, Freire borra las líneas que separan al maestro de los estudiantes porque el educador ya no es dueño exclusivo del conocimiento. Los estudiantes, ahora activos en la nueva dinámica, dialogan con el maestro y entre ellos, y empiezan a tomar conciencia de su propia situación en la sociedad y el mundo. Esta toma de conciencia sirve como un paso hacia la auto-liberación de los oprimidos, con los pobres actuándose como los protagonistas en su propia liberación.

En esta línea, la creación de DINEA fue la institución encargada de la planificación de la Educación de Adultos. La DINEA significó un importante avance en el reconocimiento de la especificidad de la modalidad, acompañando los procesos que en ese sentido se realizaban a nivel internacional. La DINEA basó su accionar en los postulados de la educación permanente, de gran novedad en ese momento histórico, implicó una dinamización muy significativa de la modalidad y una responsabilidad asumida por el Estado Nacional en la atención de la población con déficit educativo en todo el territorio.¹¹

En 1970 se crean los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) con el fin de vincular la educación a las problemáticas sociales y los espacios donde el adulto trabajador se mueve en su cotidianidad con un curriculum específico.

Entre el 8 y el 12 de junio de 1970 se reunió en Buenos Aires, convocada por la OEA, la Primera Reunión Técnica de Directores de Programas Nacionales de Educación de Adultos de América Latina. El documento final de esta reunión enuncia las concepciones y preocupaciones dominantes acerca de la educación de adultos. Con un enfoque teórico funcionalista, considera el analfabetismo como “resultado de males sociales y económicos muy profundos”, enfatiza el concepto de educación permanente como condición para responder a los avances científico-técnicos, y la formación para el trabajo como el camino para lograr el desarrollo del individuo en la sociedad. Define una propuesta para la educación de adultos que puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- *Autonomía de la educación de adultos respecto de las direcciones de otras ramas de la enseñanza. La necesidad de esta autonomía se funda en la posibilidad de abarcar la problemática de la educación de adultos en su totalidad, con un sistema específico y unitario que incorpore todos los niveles y distintas modalidades*
- *Coordinación con otros organismos públicos y privados y con universidades, para acercar la educación a los espacios laborales de sus destinatarios.*
- *Curriculum específico para la capacitación de las personas adultas, en cuanto a contenidos y métodos.*
- *Recuperación de saberes previos construidos por los estudiantes en prácticas personales y sociales.*
- *Formación para el trabajo, fundamentada en los profundos cambios que se verifican a partir de la aplicación creciente de la ciencia y la tecnología a la producción de bienes. El documento propone la necesidad de “transformar al hombre en un elemento activo de la producción” y que la educación de adultos sea “parte integrante de programas de desarrollo de los países.”¹²*

Con la Resolución N° 1316 del año 1970 se aprueban los objetivos, la estructura y el curriculum del plan de estudios del nivel secundario para adultos, elaborado por la DINEA. Dicho plan será aplicado con carácter de micro experiencia. Responde a los objetivos del desarrollo nacional y a las exigencias del adulto como sujeto singular de la educación, contemplando tanto las necesidades de la sociedad como las motivaciones del

¹¹ Rodríguez, Lidia Mercedes (2006) Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Informe Preliminar: Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe – ARGENTINA.

¹² CANEVARI, M. Sara. “Una mirada histórica de la Educación Secundaria de Adultos”.

hombre, siguiendo lo planteado en la tercera conferencia internacional de EA.

La DINEA será la encargada de constituir un grupo de conducción para la creación, supervisión y evaluación de la micro experiencia, y también será la encargada de realizar las modificaciones que sean necesarias siguiendo los resultados que la experiencia señale.

Los objetivos institucionales del plan de estudio en cuestión refieren al reconocimiento del adulto como personas con características particulares, y a la posibilidad de asenso social ya sea por una mejor capacitación para el trabajo como a la posibilidad de acceso a estudios superiores. Los requisitos de ingreso son tener 21 años de edad como mínimo, tener aprobado el nivel primario y desarrollar una actividad laboral.

Ante la necesidad de ampliar las oportunidades educativas de la población adulta y facilitarles el acceso a la educación superior, el Ministerio de Cultura y Educación a través de la Resolución 3052/72 decide implementar el plan de estudios del bachillerato común para alumnos libres mayores de 21 años. Se contempla así otra particularidad del estudiante adulto, como una persona que puede administrar su tiempo para estudiar.

1973: La clase trabajadora y el derecho a la educación

El 25 de mayo del año 1973 asume la presidencia Héctor Cámpora. Ese mismo año se lleva a cabo la “Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción” (CREAR). Esta campaña tuvo el propósito de brindar servicios de alfabetización y educación básica, como también constituir los centros de cultura como base para la transformación total de la oferta educativa de la modalidad.

A partir de 1973 y hasta 1975 el proyecto DINEA se fortaleció con una política basada en la propuesta político pedagógica de Paulo Freire. Desde esta perspectiva, y con el protagonismo de la clase trabajadora, la campaña de alfabetización (CREAR) tuvo fuerte impacto y movilización en todo el país. En esta campaña, coordinadores y alfabetizadores fueron seleccionados con criterios políticos, y se habilitaron “aulas” en espacios laborales y en locales partidarios entre otros. También los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) pasaron a ser parte de un proyecto político imbuido de un compromiso con la construcción de una sociedad más justa. En un folleto publicado en 1973 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, los CENS se definen como: “un proyecto educativo que, de acuerdo a los lineamientos expresados en el Plan Trienal del gobierno, orienta su acción hacia los protagonistas centrales del proceso actual: los trabajadores. Para que la justicia social sea una realidad, la Dirección Nacional de Educación del Adulto se propone reintegrar al hecho educativo a una gran masa de trabajadores que, por diversas causas, quedaron marginados del aprendizaje a nivel secundario”¹³.

Por otro lado, desde la normativa en el año 1973 a través de la Resolución N° 583 se deroga el punto 16

¹³ CANEVARI, M. Sara. “Una mirada histórica de la Educación Secundaria de Adultos”.

del Anexo de la Resolución N° 1316/70 que establecía un examen final de madurez, a los egresados del plan de estudios de nivel secundario de la DINEA, para el ingreso a la universidad.

Dicha resolución considera que el nivel secundario para adultos fue implementado para extender la igualdad de oportunidades de formación del hombre. Su adecuada aprobación debe dejar abierto el camino para que el adulto pueda continuar los estudios de nivel superior, y evitar así una nueva frustración. Por todo esto el “examen de madurez” para acceder a la universidad no resiste ninguna justificación desde los objetivos que la Resolución 1316/70 propone. Resulta innecesaria esta exigencia para un adulto con criterio formado que, además, ya cumplió un ciclo formativo de acuerdo con normas y evaluaciones del Ministerio de Cultura y Educación.

En la Resolución N° 1850 del año 1973 se propone realizar una modificación en los programas simplificando los contenidos¹⁴, con el objetivo de facilitar la persecución de estudios para hacer realidad la igualdad de oportunidades, incluyendo sólo conceptos básicos y fundamentales que garanticen la incorporación del adulto a la dinámica social.

Las evaluaciones incorporadas a este plan tienen como objetivo demostrar la madurez adquirida por el adulto en el curso de su propia experiencia, más que medir conocimientos. La evaluación debe posibilitar el reingreso mediante un régimen ágil de equivalencias a los estudios de nivel medio a los adultos que debieron interrumpirlos.

1974: Violencia organizada

En el año 1974 asume la presidencia Isabel Perón. Empieza un período de violencia organizada y clandestina, tanto desde grupos políticos partidarios como desde el mismo gobierno (Triple A). El ministro de educación del anterior gobierno, el Dr. Taiana, es obligado a renunciar y toma su cargo Oscar Ivanisevich¹⁵. De esta manera se modifica la orientación iniciada en 1973, concretándose las aspiraciones de los sectores de derecha.

El 18 de julio de 1975 el interventor de la DINEA presenta a la Subsecretaria de Educación una nota donde expresa la necesidad de adecuar el Plan de Estudios para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) con el fin de asegurar el dominio de los contenidos fundamentales en las áreas básicas de conocimiento. Se busca el mejoramiento del nivel, incorporando un ciclo más, siendo de 80 horas y en cuatro ciclos (anteriormente los planes en los CENS eran de 3 años de 20 horas semanales: 60 horas en tres ciclos.)

¹⁴ La resolución 1850 no cuenta con un anexo que especifique en mayor grado qué implica simplificar los contenidos. Pero puede interpretarse que se intenta considerar los intereses y recorrido del alumno adulto, tomando distancia de los currículos de secundaria común destinada al adolescente. Esto puede pensarse a partir de la decisión de excluir las siguientes asignaturas: Actividades prácticas de 1° y 2° año, música, dibujo y educación física de todos los cursos.

¹⁵ Ivanisevich fue el hombre de la Triple A, que en 1974 implementó un plan en las universidades nacionales conocido como “Misión Ivanisevich”. Este plan consistía en la proscripción de textos, el despido masivo de docentes y no docentes y la ilegalización de los centros y tendencias estudiantiles, así como la ruptura de la autonomía universitaria a través del nombramiento de miles de celadores y guardias armados en los centros de estudios.

Se intensifica y extiende el Área de Capacitación Profesional, esta área significa un 27.5% de la estructura total del plan. El plan será abierto con múltiples opciones que permitirá integrar nuevas especialidades de acuerdo a los intereses y necesidades del adulto, con la demanda real del medio y de las distintas instituciones culturales, gremiales y productivas del país. Nos parece interesante resaltar este dato, ya que la EA irá virando más hacia la formación profesional, quedando relegada la formación integral de la que se hablaba en años anteriores.

Mediante la Resolución N° 1316/70 la DINEA esta autorizada a realizar las modificaciones que considere necesarias a partir de la experiencia en los CENS; y propuso un nuevo plan de estudios que permitía a los alumnos que egresen iniciar cursos superiores o universitarios, donde se mejora cualitativa y cuantitativamente los programas y contenidos hasta ahora vigentes.

Este nuevo plan aprobado mediante la Resolución N° 960 del 23 del año 1975 se debe articular con el sistema educativo vigente para posibilitar el pasaje horizontal a otras modalidades ya existentes, y evitar así la deserción de Centros de Estudios de Nivel Secundario que se vean perjudicados ya que por motivos personales (laborales – familiares) deben trasladarse a otros puntos del país donde no hay centros de igual estructura y modalidad. Este se aplicará de forma progresiva. Vemos aquí nuevamente contemplada la situación particular del estudiante adulto.

Como consecuencia de los resultados obtenidos a partir de la micro experiencia aplicada en los CENS que dependen de la DINEA, hay una creciente demanda para la creación de nuevos CENS en diversas regiones del país. Se cuenta con el apoyo de los gobiernos provinciales y municipales, organismos y empresas estatales, de la CGT y los sindicatos que la componen. Se responde así también a la demanda de una capacitación profesional del adulto para ingresar en el mercado de trabajo.

1976: Retrocesos

Con el golpe de estado de 1976 empieza el fin de una década de gran productividad para la educación de jóvenes y adultos. Se inicia una etapa de tinte claramente neoliberal, que tuvo como resultado un profundo deterioro de la modalidad.

Se instala en el país un proyecto educativo autoritario. Las experiencias educativas generadas en años anteriores fundamentalmente desde la militancia política y gremial, fueron desechadas. Muchos de los educadores que desde políticas pedagógicas y anclajes institucionales habían iniciado un compromiso de trabajo con los sectores populares fueron perseguidos. Durante el Proceso de Reorganización Nacional las experiencias que pudieron sobrevivir se limitaron a una continuidad silenciada y controlada desde el estado represor.

“El golpe de marzo de 1976 significó, en el campo de la educación de adultos, una permanente desconfianza hacia todo aquello que estuviera vinculado a estructuras educativas no rígidamente

formalizadas. Esta desconfianza se ve acentuada frente a aquellos proyectos que, como los que encara DINEA, tienen como objetivo central trabajar con sectores populares de la población. Afortunadamente la resistencia detuvo el cierre de la DINEA y el traspaso de los CENS a la Dirección Nacional de Educación Media”¹⁶.

En cuanto a la normativa, se aprueba mediante la Resolución N° 200 del año 1976 el plan de estudio de los CENS con carácter experimental, que sustituirá progresivamente el aprobado en la Resolución N° 1316/70. Un primer cambio a resaltar con esta resolución es que la edad requerida para ingresar en el primer ciclo es de 18 años de edad como mínimo, antes era 21 años; siguen como requisitos haber aprobado el nivel primario y desarrollar una actividad laboral.

Vemos que en los años setenta, con los CENS y los planes de estudios de la DINEA, están presentes conceptos como educación permanente, hay articulación y diálogo con otros organismos por fuera del sistema educativo, se cuenta para la educación de adultos con un curriculum específico, esta contemplada la formación para el trabajo y también los saberes y experiencias que trae el estudiante adulto. El gobierno de facto redujo muchas de las acciones llevadas a cabo en años anteriores en lo referente a EA pero los lineamientos curriculares planteados siguen intactos. La pérdida fundamental en estos años son los educadores más comprometidos, y con ellos la preocupación por la educación de adultos; como también gran parte de los trabajadores a los que estaba destinada la propuesta. Estos lineamientos estarán presentes en mayor o menor medida dependiendo de las resignificaciones propias de los contextos socio políticos hegemónicos.

1983: Apertura democrática, la EDJA en el debate nacional

Con la vuelta de la democracia en nuestro país en el año 1983, y el restablecimiento del estado de derecho, los distintos sectores y sujetos afectados vuelven a reclamar por el restablecimiento pleno de sus derechos. Se instala nuevamente la preocupación por la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA).

Después del golpe militar la participación democrática era una necesidad, es una etapa donde distintas organizaciones sociales, desde la iglesia, los sindicatos, ONGs y otras asociaciones de la sociedad civil muestran una gran preocupación por la EDJA.

Se definen políticas concretas a nivel nacional, mencionaremos dos que nos parecen fundamentales:

- El plan nacional de Alfabetización que se llevó a cabo desde el año 1985 hasta 1989. Está organizado por un órgano oficial nacional, La Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Permanente, que a su vez tiene cabeceras en cada provincia. La propuesta es de alcance nacional y homogéneo.
- Se organizan estructuras en los ministerios provinciales de direcciones destinadas a promover la educación de adultos. Se crean numerosos centros de educación de adultos y en Córdoba se crea la carrera de

formación docente de Educador de Adultos.

El gobierno democrático de Raúl Alfonsín impulsó procesos de participación a través del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) generando diversas actividades en torno a la educación.

Desde la DINEA se promovieron intercambios participativos en los que se trabajó acerca de los contenidos de distintas asignaturas, y se elaboraron materiales en base a los aportes recibidos en historia, geografía y lengua. Se llevó a cabo una etapa de consultas a directivos, docentes y estudiantes de las instituciones, en general con devolución de síntesis a los consultados. La conducción de la DINEA en esta etapa fue muy respetuosa de la autonomía institucional, contribuyendo con esta política a acentuar el compromiso y la participación de directivos y docentes. Es especialmente interesante una “Consulta para los alumnos de los CENS de la DINEA”, enviada en 1989. En ella pregunta a los estudiantes acerca de la organización de los CENS, el plan de estudios, el régimen de asistencia, el sistema de equivalencias, el sistema de evaluación, los contenidos de las asignaturas, la metodología de enseñanza aprendizaje, las dinámicas grupales, los materiales de estudio, los resultados del aprendizaje, las causas de la deserción y los centros de estudiantes. Pocas veces los estudiantes fueron tan escuchados en el sistema educativo.

En esta etapa se registra la creación de la Asociación de Educadores de Adultos (ADEDA), integrada por directivos y docentes de la DINEA, y que en sus pocos años de existencia organizó un encuentro nacional y tres encuentros regionales de docentes, directivos y estudiantes adultos, en los que se buscó “ofrecer a todos los que participan en el quehacer de los Centros Educativos, un lugar de encuentro y discusión cuyo objetivo primero sea la jerarquización de la educación de adultos”. El segundo encuentro regional se llevó a cabo en 1985. Los temas centrales, según consta en invitaciones y conclusiones del encuentro, así como en una filmación del encuentro fueron:

- El reconocimiento de un aprendizaje no sistemático, en base a la vida y la experiencia. La necesidad de recuperar ese aprendizaje en los procesos formales de educación.
- La preocupación por un diseño curricular que posibilite un tratamiento interdisciplinario de los contenidos, como estrategia para acercarnos a un conocimiento científico- técnico de la realidad. Crítica al aprendizaje de contenidos carentes de significado y aprendidos por repetición.
- Necesidad de formar docentes capaces de implementar un currículo con estas características.
- Preocupación por el exceso de matrícula en los CENS y necesidad de nuevas unidades educativas.
- CENS como espacios de diálogo y participación. Reconocimiento de los Centros de Estudiantes.

En la misma línea temática hubo un tercer encuentro regional, en octubre de 1986. Entre las conclusiones de estos encuentros se plantean la necesidad de una formación específica para los docentes de adultos, la formación de comisiones para debatir contenidos de las asignaturas, la aplicación de metodologías de taller en asignaturas del área profesional, buscando acercar la formación a situaciones prácticas, comisiones de estudiantes para discutir las problemáticas que los involucra, revalorización de los CENS como lugares de

¹⁶ CANEVARI, M. Sara. “Una mirada histórica de la Educación Secundaria de Adultos”.

encuentro, reflexión e investigación sobre la educación de adultos.¹⁷

Por medio de la Resolución 206 se aprueba un nuevo plan de estudio, que reemplaza a los planes aprobados en la Resoluciones 1316/70, 890/73, 927/75 200/76, 258/76, 151/77, 1150/81 y 1625/8. Este nuevo plan de estudios, propuesto por la DINEA, apunta a un mejoramiento cualitativo en los programas y contenidos hasta entonces en vigencia. Esta decisión, según lo expresado en la resolución, permitirá una mayor capacitación de los egresados para iniciar cursos de nivel superior. El plan que se propone contempla desde lo cualitativo, una nueva distribución de los contenidos que intensifica y establece una correlación epistemológica más eficiente a la organización interdisciplinaria; desde lo cuantitativo un incremento de una hora cátedra diaria.

El nivel secundario se divide en tres ciclos y un curso de nivelación, ya que en el nuevo plan se contempla un curso de nivelación de un mes de duración integrado por tres proyectos: Matemática, Lengua y Técnicas de estudio. Se incrementa la cantidad de horas cátedras a 100 (25 en cada ciclo, anteriormente era de 20 por ciclo) que respecto al plan anterior representa un 25 % de horas cátedras del plan, posibilitando profundizar los contenidos. Se incrementa la cantidad de horas cátedras destinadas al área profesional (32 % del total de HC del plan).

En los fundamentos del nuevo plan de estudio se expresa que según la evaluación y los informes elevados, es necesario adecuar de manera más eficaz le estructura y el curriculum de este plan al avance tecnológico y a la continua capacitación del hombre. Lo que se pretende es establecer una articulación entre el proceso de enseñanza y el mundo laboral, transformando los contenidos, métodos y estructura del plan vigente hasta el término lectivo 1982.

Algunas de las características generales del plan son:

- Transformar las escuelas para adultos en Centros Educativos Funcionales.
- Utilización de los lugares que responden a la vida cotidiana del adulto: fábrica, empresa, comercio, sede gremial y sindical (todas estas corresponden al mundo del trabajo), comisarías, hospitales, cárceles, iglesia católica y de otras confesiones, municipios, unidades vecinales, sociedades de fomentos, clubes, etc.
- División del nivel secundario en tres ciclos y un curso de nivelación.
- Programa que se caracteriza por contenidos que apuntan al conocimiento del yo y del mundo donde vive el alumno (no dice el adulto)
- Tomar los conocimientos del alumno como punto de partida del proceso de aprendizaje.
- Flexibilidad del proceso de aprendizaje, este se debe basar en las motivaciones que presenta el alumno.
- Individualización de la enseñanza masiva, para esto se estableció: Horarios que respondan a las actividades que realizan los adultos. Reemplazar los exámenes tradicionales por un sistema de evaluación conceptual y una prueba de apreciación del aprovechamiento.

¹⁷ CANEVARI, M. Sara. “Una mirada histórica de la Educación Secundaria de Adultos”.

Visto los altos niveles de analfabetismo (32.5 % de la población mayor de 15 años) y que es obligación del Gobierno incorporar a la población en los beneficios de la alfabetización, es necesario que se ponga en marcha un programa “ad hoc”, elaborado y ejecutado por una Comisión Especial que asuma la responsabilidad de la alfabetización funcional y la educación permanente.

El Presidente Raúl Alfonsín decreta la creación en el ámbito del Ministerio de Educación y Justicia, la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. Esta tendrá como objeto la incorporación de los analfabetos funcionales al mundo del trabajo y la puesta en marcha de un proceso interrumpido de educación permanente. La DINEA pasará a depender, jerárquica y funcionalmente, de la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente. La Comisión creada contará con una Secretaría Permanente en dependencia directa con la misma, cuyo titular será el Director de la DINEA.

Por lo dispuesto en el decreto 2308/84 y lo aconsejado por la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación Permanente, se resuelve mediante la Resolución 3072 del año 1984 la aprobación del Plan Nacional de Alfabetización.

“La determinación irrenunciable de combatir el analfabetismo e intensificar la educación de los adultos para incorporarlos al mundo del trabajo – única alternativa válida para desarrollarse en plenitud dentro de la revolución científica tecnológica del siglo XX-, es una exigencia ética de la democracia, es un reparador acto de justicia que la ciudadanía debe a la patria sometida desde hace años a minoritarios intereses antinacionales” (Folio 6 - Resolución 3072/84)

En el año 1985 se lleva a cabo en Francia la cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Las recomendaciones que se realizaron en esta conferencia estaban orientadas hacia el aprovechamiento de los recursos económicos y sociales, recordemos que eran tiempos de fuerte recesión económica, donde se veía afectada sobretudo a la población activa. Se buscó determinar acciones que favorezcan a los más desfavorecidos, resaltando el beneficio práctico de la colaboración entre sectores gubernamentales y no gubernamentales.

Desde la cooperación internacional se prioriza la erradicación del analfabetismo y la utilización de técnicas y hábitos racionales que puedan llevar al adulto al propio auto mantenimiento. Esta idea nos parece relevante en el sentido que empiezan a gestarse conceptos que germinarán luego fuertemente en el discurso neoliberal de los años noventa, donde es el sujeto el único responsable de sus logros, desdibujándose la responsabilidad que el Estado tiene en materia educativa con los ciudadanos.

1989: La consolidación de las políticas neoliberales

Las políticas educativas aplicadas en nuestro país durante la década de los 90 respondieron, en general, a propuestas impulsadas por organismos internacionales. La aplicación de criterios económicos y una lógica de “mercado” en educación, comenzaron a incidir negativamente en la calidad de la misma. En los primeros años

de los 90 hubo un fuerte discurso valorizador de la capacitación como herramienta para acceder a la sociedad del conocimiento. Este discurso se asoció hacia nuestro pasado con el lugar que ocupó la educación en la movilidad y el ascenso social y con la responsabilidad individual en la definición de los destinos educativos. Hacia el futuro, con la posibilidad de que nuestro país mejore la formación de su población para ingresar en mayores condiciones a un mundo globalizado.

El cierre de la DINEA y la transferencia de las instituciones educativas del orden nacional a las jurisdicciones a partir de la aprobación de la Ley Federal de Educación (1993), contribuyó en esta etapa a una fragmentación del sistema educativo en general, y de la educación media de adultos en particular. Se multiplicaron planes, ofertas, orientaciones y organismos de los cuales depender.

Las escuelas de adultos tuvieron en el período, un incremento de demanda que puede explicarse por la intersección de variables estructurales y psicosociales:

a) El incremento vertiginoso de la desocupación tuvo como uno de sus efectos una tendencia a exigir niveles crecientes de escolarización para ingresar o mantener un puesto de trabajo. El título secundario comenzó a ser requerido para ocupar puestos de trabajo que anteriormente no demandaban poseer acreditaciones formales.

b) El desarrollo del sector terciario de la economía, la incorporación de nuevas tecnologías en la producción de bienes y servicios, un incremento del sector servicios y la transformación de los modelos de gestión y administración. Riquelme- Heger (2004) sostienen que *“La estructura económico productiva se fue desplazando hacia los servicios, con un predominio del sector finanzas y empresas privatizadas, mientras se desalentó la inversión en producción, provocando un fuerte deterioro de la industria y su especialización en actividades de explotación de los recursos naturales. El sector industrial se fue independizando, concentrando e internacionalizando”*.

c) El reconocimiento de la mejora de los índices de ocupación en la población con mayores niveles de educación formal, es probable que haya incidido en un aumento de la demanda al reconocer el valor económico del capital cultural.

La escasa oferta de educación media de adultos desde el sector público, el incremento de demanda de capacitación y un Estado en retirada, facilitaron la legitimación de programas e instituciones interesadas en la capacitación con una lógica centrada en los beneficios económicos más que en la distribución del conocimiento. La aceptación de este proceso privatizador no parece casual. Las tendencias privatizadoras y defensoras del mercado educativo son coincidentes con las directivas que el Banco Mundial impulsó para la educación en los 90. En particular la propuesta de “Educación para todos”, que otorgó prioridad al acceso a la educación básica. Para esto el Banco considera aún la posibilidad de destinar recursos de la educación técnica y superior a la educación básica, si fuera necesario. El supuesto es que la redistribución de recursos a favor de la educación básica generaría una mayor inversión de recursos privados en el espacio que queda sin aporte

estatal. El Banco consideró positiva la retirada del Estado a favor de los privados, porque permitiría que cada uno pague por lo que recibe y evitaría las distorsiones que muchas veces acompañan a las ofertas del Estado. En este escenario sería el mercado quien definiría lo que hay que enseñar, atendiendo a las demandas de las empresas y acercando la capacitación a las necesidades reales del mundo del trabajo.

El certificado de nivel secundario es, cada vez más, una exigencia para ingresar al mercado de trabajo. El valor que ofrece es demandado por la población desde dos perspectivas que no necesariamente coinciden, la certificación y el conocimiento. La certificación implica, en términos económico/laborales, poder ingresar, permanecer o ascender en un trabajo y/o recibir un plus salarial por título. En términos personales y sociales, superar una frustración que desde el sentido común se explica, casi con exclusividad, por las incapacidades de los propios sujetos. Significa además la posibilidad de completar estudios terciarios. Si bien desde nuestra perspectiva en la escuela secundaria el conocimiento debiera dar acceso a herramientas básicas que permitan comprender los debates científicos del mundo actual, y abrir las puertas hacia nuevos aprendizajes, la urgencia por una acreditación muchas veces se traduce en demanda por una reducción de los tiempos de estudio. Conocimiento y certificación se disocian y el logro de una certificación a través de una oferta devaluada puede resolver alguno de los significados buscados, no el conocimiento¹⁸.

Hay un cambio en la legislación, en el año 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación N° 24.195, ley marco que va a regular todo el sistema educativo. Dentro de la estructura de la ley, donde se describen los distintos niveles que conforman el sistema educativo nacional, la educación aparece bajo el título de “Regímenes Especiales” quedando como un subsistema por fuera de la estructura.

Las políticas para el sector se estancan tanto desde el nivel nacional como provincial. Con las transferencias de las escuelas nacionales a las provincias (Ley de transferencia) se desarman las secretarías y direcciones de adultos, con el pretexto de readecuar los ministerios a las nuevas condiciones.

En relación a la formación docente para este nivel, el Acuerdo Marco del Consejo Federal de Cultura y Educación A – 14 no considera en el listado de sus titulaciones una que contemple la formación de docentes que desempeñe su tarea con sujetos adultos.

En estos años ingresa fuertemente el discurso del mercado al espacio educativo. En la Resolución 691 (Expediente 13419 / 90) se considera el subsistema de Educación de Adultos como parte integrante de la política educativa nacional, y la resolución expresa, como propósito, una estrategia de unidad nacional, concertación federal y sectorial (para articular los sistemas formales y no formales), diversificación de ofertas, descentralización, aprovechamiento racional de recursos y vinculación de la educación al trabajo.

A través de la DINEA es decisión del Ministerio de Educación y Justicia desarrollar un Plan Nacional de Educación de Adultos. Para referirse a la EDJA se habla ahora de “alfabetización y educación básica de jóvenes

¹⁸ CANEVARI, M. Sara. “Una mirada histórica de la Educación Secundaria de Adultos”.

y adultos". La mención de los jóvenes para la EDJA es otro cambio para considerar.

Con el fin de resolver la problemática específica de la alfabetización y de la educación básica de jóvenes y adultos se alcanzaron acuerdos en:

- Reuniones regionales del Consejo Federal de Cultura y Educación (agosto-octubre de 1989)
- Encuentro Nacional, donde se acuerdan los lineamientos centrales del Programa Federal de Educación Básica de Adultos (La Rioja 8 al 10 de noviembre de 1989)
- Reunión de trabajo con los Directores Provinciales de Educación de Adultos (Buenos Aires 3 y 4 de abril de 1990)

Lo que surge de estos acuerdos es la necesidad de intensificar las acciones que faciliten a los jóvenes y adultos finalizar la educación básica.

Mediante la Resolución 691 se aprueba el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (primaria, no secundaria)

Con la Resolución 1026 del año 1992, se crea el Plan Nacional de Educación a Distancia, considerando el desnivel entre la oferta y la creciente demanda educativa. En ella se menciona que es política de Estado ampliar la oferta educativa para brindar igualdad de oportunidades a todos los habitantes, manteniendo el más alto nivel académico-pedagógico. El mejoramiento de la calidad se asienta en la capacitación y perfeccionamiento de los planteles docentes de los distintos niveles (formal / no formal). Este plan lo integran los proyectos "Terminalidad del Nivel Primario a Distancia", "Bachillerato para adultos a Distancia" y "Capacitación Docente a Distancia".

Si bien las tres propuestas son interesantes desde lo que plantean, no siempre lo escrito en una normativa se condice con la realidad en la práctica. La capacitación y el perfeccionamiento de los docentes no sólo no fue prioridad en estos años sino que se agravó su situación profesional, ya que la formación docente se fue vaciando de saberes propios de la docencia, reduciendo el nivel académico pedagógico. Por otro lado, el destinatario de estas propuestas tiene que contar con hábitos de estudios propios de la escolarización, que es justamente de donde fueron excluidos.

Con la Resolución N 26 del año 1993 del Consejo Federal de Educación, se define el Documento Serie A-21 "Borrador de Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos concebida como educación para toda la vida". Se resuelve habilitar su discusión recién en el año 1999 a través de la Resolución N 97, donde el Consejo Federal de Educación debe concertar: los Contenidos Básicos Comunes (CBC), los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación del régimen especial de Educación de Jóvenes y Adultos. Según lo que establece este borrador el régimen especial de adultos debe favorecer el desarrollo integral y la calificación profesional, y la formación o la reconversión laboral durante diferentes momentos de la vida de los ciudadanos. Podemos ver que sigue presente la ambigüedad en la redacción de las normativas, el término "favorecer" no

indica lo mismo que garantizar, que es la verdadera función que debe cumplir el Estado con la educación.

En el año 1997 se realiza la quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos en Alemania, está presente un nuevo concepto, educación de jóvenes y adultos, que según el punto diez de la declaración en cuestión, *"exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se debería hacer frente a estas dificultades mediante nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de educación a lo largo de toda la vida"*.

El compromiso a nivel mundial insiste en la perspectiva de educación permanente, superando las concepciones de educación supletoria y compensatoria. En nuestro país, lamentablemente, la opción para la educación de adultos sigue siendo compensatoria.

Anexo Resolución 105/99 Documento Serie A-21, se parte de la definición de la educación de adultos de la Declaración de Hamburgo. Se presentan los principios y criterios generales para un nuevo régimen de EDJA que contemple:

- el desarrollo integral y la cualificación laboral de aquellos que no cumplieron con la regularidad de la EGB obligatoria.
- promover la organización de sistemas y programas de formación y reconversión laboral, que pueden ser alternativos o complementarios a los de educación formal
- combinar metodologías de convocatoria, dispositivos presenciales y semi presenciales, tutorías para "exámenes libres", materiales de desarrollo curricular, aprovechamiento de los espacios educativos
- el reconocimiento de los saberes adquiridos por los adultos en los diversos ámbitos vitales, con particular importancia en aquellos que puedan acreditarse para los niveles educativos formales.

Lo que vemos en los años de las Reformas del Estado es un desgranamiento del nivel en todo el país, sin la DINEA deja de haber una coordinación y un diálogo desde lo nacional. Se diversifica la oferta y a lo que se le da importancia es a la certificación que acredite conocimientos básicos, para poder insertarse en el nuevo mercado laboral de bienes y servicios. Cambia la idea de trabajador, producto del proceso de desindustrialización, y toma protagonismo el trabajador "desocupado". El gran avance de las tecnologías hace que las demandas en el mundo laboral requieran de una capacitación específica, fundamentalmente tecnológica (es una década de muchos cambios de paradigmas).

2004/2009: post neoliberalismo y búsqueda de acuerdos

Con posterioridad a la crisis desencadenada en diciembre de 2001 que ocasionó, entre otras la quiebra de empresas y la formación de cooperativas para mantener fuentes de trabajo, comenzaron a organizarse, con el apoyo de docentes y estudiantes universitarios, secundarios para los trabajadores. Los primeros bachilleratos populares comenzaron a funcionar en 2004. Algunos en fábricas recuperadas, otros en barrios y acompañados por movimientos sociales, estas propuestas están dotadas de un sentido político, y aspiran a construir espacios participativos, y una formación crítica. Estas instituciones surgieron en condiciones que las colocan fuera de

la burocracia del sistema educativo, con la posibilidad de reconstruir una propuesta no escolarizante para los adultos que no completaron la escolaridad 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 están buscando alternativas en cuanto a los contenidos del aprendizaje, los procesos de participación al interior de las instituciones y la designación de los docentes, que permitan superar la tendencia “escolarizante” que se instaló al interior del sistema educativo.

En 2006, con la aprobación de la Ley Nacional de Educación en reemplazo de la anterior Ley Federal, se reconoce la educación de nivel secundario para adultos como un nivel y una modalidad (en la ley anterior solo se mencionaba la ecuación de adultos de nivel primario como un “régimen especial”) y se abre un espacio para articulaciones intersectoriales y para la participación de movimientos sociales en la educación de personas adultas.(Canevari; 2006)

En la Resolución 686 del año 2004, se expresa que la EDJA en nuestro país presenta un cuadro de dispersión en cuanto a modos de organización, público destinatario, enfoque curricular y formación de docentes para el área. Por lo tanto es necesario posicionar a la EDJA en las prioridades de la agenda educativa. Con el fin de cumplir con estos objetivos se elaboró una propuesta educativa específica a través del Programa Nacional de Alfabetización Básica para Jóvenes y Adultos, a implementarse desde la Secretaría de Educación.

Las políticas nacionales que se implementan en estos años buscan recuperar el protagonismo y la responsabilidad del Estado en materia educativa. En esta línea en el año 2005 se promulgaron dos leyes para reparar algunos de los principales efectos negativos de las políticas neoliberales de los años 90, estas son la Ley de Financiamiento, y la Ley de Educación Técnica. Ambas buscan recuperar el papel del estado nacional en la dirección de las políticas, garantizar el financiamiento educativo en las provincias, y recuperar la formación para el trabajo desde el ámbito pedagógico

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26.206, donde se define como modalidad a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, adquiriendo por primera vez un lugar dentro de la estructura del sistema educativo.

La VII Asamblea del Consejo Federal de Educación, mediante la Resolución del Consejo Federal de Educación N 22 del año 2007, aprueba el documento “Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011”.

Por medio de la Resolución 193 del año 2008 se decide dar continuidad al Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, al que ahora se denominará “ENCUENTRO”.

Según los objetivos fijados por la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 y el artículo 138 de la Ley de Educación Nacional N° 26206 se establece que este ministerio diseñará programas destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria.

El modelo de gestión que propone el Programa Encuentro, es conjunta, donde se pretende la articulación de capacidades y acciones de las organizaciones de la sociedad, los organismos del Estado emplazados en las comunidades con mayores dificultades socioeconómicas, los sistemas educativos jurisdiccionales y el MEN conforme a los acuerdos federales expresados en la Resolución 66

Para concretar la apertura de los Centros de Alfabetización hay que contar con ciertos requisitos, como dar el alta formal al programa, los alfabetizadores tienen que ser mayores de 18 años y haber terminado la educación secundaria. Podrán tener hasta tres centros a su cargo, en cada centro debe haber cuatro personas como mínimo. Otras de las reglas son:

- Reunirse tres veces por semana dos horas por día durante 6 meses, se puede empezar cualquier mes del año, cualquier día del mes.
- La provisión de recursos a transferirse a partir del alta de cada Centro de Alfabetización: Viáticos, materiales de trabajo, etc.
- La capacitación y el acompañamiento educativo: jornadas para alfabetizadores coordinadores y referentes. Sistema de consulta y asesoramiento permanente.
- La certificación, tanto del proceso de aprendizaje como del trabajo voluntario de los alfabetizadores.
- Reuniones técnicas con equipos del área de adultos, para organizar acciones y dispositivos de capacitación de alfabetizadores y docentes de escuelas primarias de adulto.

Mediante la Resolución 917 del año 2008 se aprueban las líneas de acción del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios - FINES”. En una primera etapa (2008) el plan está destinado a jóvenes y adultos que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudan materias sin haber alcanzado el título. En la segunda etapa (2008 – 2011) el plan está destinado a jóvenes y adultos que no iniciaron o completaron su educación primaria o secundaria.

El plan hace hincapié en el joven y adulto situado en su lugar de pertenencia o trabajo. La implementación del plan fue la siguiente:

- Convocatoria: jóvenes y adultos mayores de 18 años que no finalizaron sus estudios. Autoridades y docentes de los servicios educativos provinciales. Sindicatos, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, etc.
- Funcionaran las sedes en, entidades sindicales, de la comunidad y empresariales que suscriban convenios con el Ministerio de Educación de la Nación. En 2000 escuelas secundarias y técnicas que forman parte del programa Nacional de Becas Estudiantiles. En 474 Escuelas de modalidad EDJA - CENS
- Cada escuela contará con un sistema de tutorías por área de estudio o materia. Áreas básicas: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Para poder preparar las materias los estudiantes contarán con:
 - Tele clases del canal Encuentro
 - Plataforma Virtual a través de Portal Educ.ar

- Libros de texto
- Material de la Campaña Nacional de Lectura
- Biblioteca de la escuela sede del Plan FinEs
- Tutorías en las escuelas sede del plan FinEs

- Los exámenes se rinden en la escuela donde cursaron su educación secundaria, en los turnos fijados por el calendario escolar.

- En la segunda etapa se dará continuidad a las acciones desarrolladas en la RM 193/08

A través de la Resolución 190 del año 2009 se otorga validez nacional a los títulos de Educación Secundaria en el marco de la primera etapa del plan Fines.

En el último mes del año 2009 se llevo a cabo la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, por primera vez en un país del hemisferio sur. En ella se hizo un llamamiento a los gobiernos para que “den prioridad, con urgencia y rapidez, al programa de educación y aprendizaje de los adultos” y que redoblen los esfuerzos para alcanzar el objetivo de la alfabetización de adultos. A la Conferencia asistieron 1500 participantes procedentes de 156 Estados Miembros de la UNESCO.

En el marco de acción de la Conferencia de Belem (Brasil) se subrayó que el aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los problemas culturales, económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo y por lo tanto deben situarse en el contexto de desarrollo sostenible.

3. Propuestas curriculares de la EDJA vigentes en Argentina

Hasta ahora hemos transitado la historia del desarrollo del nivel en Argentina. Ahora nos interesa realizar una descripción de las propuestas formativas en curso. En primer lugar realizaremos un recorrido por las resoluciones nacionales y en un segundo momento presentaremos las jurisdiccionales.

La reconstrucción del mapa curricular actual de la EDJA presenta una alta complejidad. En verdad, al leer el conjunto de normas regulatorias del nivel surge la idea de capas geológicas, ya que la lectura construye esa representación, pues lo que se hace evidente es que se han ido configurando unas sobre otras, dando cuenta de las negociaciones de diversos sectores. En algunos casos con diferenciaciones difusas o remendadas por nuevas normas que introducen una modificación en una asignatura del total de una caja curricular, que suele contener al menos 10 asignaturas. Un ejemplo de esto es la propuesta de Ciudad de Buenos Aires (Res 0595 de 2003) que se analiza más adelante en detalle, en el apartado final. También encontramos que por ejemplo en Mendoza para dar lugar a la recomendación de los discursos formales de articular con el mundo del trabajo, modifican una materia o taller en función del sector productivo con el que se intenta una interacción, sin que ésta entre en diálogo conceptual con el resto de las asignaturas. A estas cuestiones nos referimos al decir que se hacen visibles las negociaciones entre diversos grupos y sectores, que, en principio, podríamos definir como dos grandes grupos que hacen a los ámbitos de concreción del diseño curricular: el de definición política, conformado tanto por el nivel de los funcionarios como el de sectores productivos; y el nivel técnico, conformado por los especialistas en el contenido y diseño del curriculum.

Más allá de las legítimas variaciones normativas jurisdiccionales, intentaremos mostrar que esta forma curricular que adquiere la EDJA presenta una serie de contradicciones en términos de implicancias político educativas. Si bien los destinatarios del nivel presentan una gran heterogeneidad (mayor que en cualquier otro nivel, por trayectoria de vida, por franja etárea, entre otras), y ésta requiere de variadas respuestas curriculares, es esperable que estas propuestas orienten a quiénes llevan adelante el desarrollo del currículum. Esto es, la variabilidad de normativa proveniente de diferentes momentos históricos construye un discurso confuso, en el que no queda claro qué proyecto político educativo enmarca las prácticas de formación de los sujetos jóvenes y adultos en nuestro país. Decimos esto así, porque la intención es que se lea la secuencia de resoluciones, sobre las propuestas curriculares, con sus descripciones, pensando “en la naturaleza social del sistema de opciones del que emerge una constelación llamada curriculum” (Bernstein, B 1977:76) que atraviesa las prácticas de enseñanza que la norma enmarca.

Caracterización de la modalidad presencial de la EDJA

Luego de un amplio relevamiento, la lectura y análisis del cuadro matriz nos permite organizar la oferta de educación secundaria para jóvenes y adultos en cuatro grandes grupos, en función de las normativas nacionales que le dan origen a los respectivos planes de estudio.

La modalidad presencial es el cursado regular que los alumnos y alumnas realizan dentro del horario de clases, sujeto al cumplimiento de asistencias y normas de convivencia escolar o institucional.

La modalidad presencial del nivel secundario de la EDJA se caracteriza por la dispersión y la superposición de la oferta. Una de las razones que profundizan esta situación tiene que ver con que las jurisdicciones no implementaron la reforma de la Ley Federal de manera homogénea. Por ejemplo, hubo jurisdicciones que implementaron la reforma en todos sus niveles sin derogar ofertas anteriores, es decir, sostuvieron los CENS más allá de haber puesto en marcha la reforma correspondiente a la Ley Federal de Educación. Por otra parte, hubo jurisdicciones que nunca implementaron la reforma.

Cada jurisdicción posee sus propias normativas provinciales con sus números de resolución respectivos. Las diferencias entre la normativa nacional/ “madre” y las jurisdiccionales, en general, consisten en modificaciones en una o dos asignaturas en los ciclos especializados o en las materias que definen las modalidades según corresponda.

3.1. Normativa vigente a nivel nacional

A continuación se presentan las distintas normativas vigentes a nivel nacional en las distintas jurisdicciones de nuestro país respecto a la educación de jóvenes y adultos. Veremos que coexisten cuatro regulaciones de las cuales dos son de las décadas de 1970, una de 1980 y una de fines de los '90; además en 2007 se produjo un documento que tiene por finalidad orientar el desarrollo de una nueva propuesta para el nivel educativo.

Respecto de esta coexistencia nos interesa retomar algunas cuestiones del momento histórico en que cada una surge. En 1970 prima la consideración del adulto como sujeto capaz de organizar su tiempo de manera autónoma, de autoregularse en el estudio. Se lo reconoce como sujeto trabajador y esto es además requisito para el ingreso a estos estudios. Se piensa en un adulto, mayor de edad (de acuerdo al código civil) que trabaja y para quien la finalización de los estudios secundarios representa una posibilidad de ascenso social. Se reconoce el derecho del adulto trabajador a la educación. En la década siguiente, los años '80 con la apertura democrática, y mediante una serie de consultas a diversos sectores incluyendo a los propios destinatarios, se crean los Centros Educativos de Nivel Secundario para adultos. Con un currículo que contempla explícitamente la formación para el trabajo, mediante un área de formación profesional que se diversifica en una variedad de orientaciones, dando cuenta de la construcción participativa del mismo. Se explicita también la importancia del nivel como puerta de acceso a estudios superiores. Es decir que importa tanto la formación para el trabajo, como la función propedéutica del nivel, lo que implica también la idea de ampliación de la democratización del nivel superior. La edad de acceso se va disminuyendo progresivamente, pasando de 21 años a los 18 y actualmente los 16 años son la edad mínima requerida para el nivel.

En los años que siguieron la diversificación de orientaciones se amplió de manera tal que la de la idea consultiva y democrática original, podríamos decir que se pasó a una especificidad asociada a la formación

demandada por los sectores productivos con mayor capacidad de incidir en las políticas educativas. Primando la formación del trabajador.

En la década actual se debate sobre la definición del sujeto destinatario: ya no es el adulto trabajador (que, quedó atrás hace al menos dos décadas). Se reconoce la vulnerabilidad social del sujeto a quien se destina el nivel y se buscan adecuaciones curriculares que permitan el acceso a la mayor cantidad de alumnos posible. Esta primera aproximación nos muestra la imagen de capas superpuestas de la que hablamos al inicio de este apartado, en las que el supuesto de sujeto de destinatario se modifica cualitativamente. En los ejemplos que tomaremos más adelante intentaremos observar cómo se traslada esta presunción de alumno al trayecto curricular.

Resolución 3052/72

Bachillerato Libre para Adultos. La resolución implementa con carácter experimental el plan de estudios del bachillerato común, destinado específicamente a alumnos libres mayores de 21 años de edad.

Decreto 853/74

Aprueba el plan de estudios comerciales de 4 años que se aplican en establecimientos nocturnos.

Escuelas de Comercio nocturnas

- Título que otorga:** “Perito Mercantil con especialidad” Auxiliar en Administración o Auxiliar contable
- Carga Horaria:** entre 30 y 32 horas semanales según el año en curso
- Duración:** 4 años
- Estructura:**
- 4 Regímenes anuales: I, II, III, y IV**
- Régimen Anual I Asignaturas: Lengua – Inglés – Historia – Geografía – Biología – Matemática – Contabilidad – Introducción al Derecho – Tecnología Mercantil – Educación Cívica
 - Régimen Anual II Asignaturas: Régimen I + Contabilidad y Derecho
 - Régimen Anual III Asignaturas: Régimen I + Psicología General y Social – Economía – Contabilidad Mecanizada y Medios mecánicos.
 - Régimen Anual IV Asignaturas: Régimen Anual I + Legislación y Práctica Impositiva – Finanzas – Costos y Comercialización.

Resolución 206/83

Aprueba el plan de estudios que regula los CENS, fijando los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias, como así también el Reglamento Orgánico donde se determinan las funciones de los distintos

actores sociales y el régimen de evaluación y promoción.

Centros Educativos de Nivel Secundario – CENS (Aclaración: en la actualidad existen centros educativos que siguen reconociéndose como CENS aunque sus planes de estudio no responden a la 206/83)

Título que otorga: “Perito especializado”

Carga horaria: 25 horas cátedra por semana La mayoría funciona en horarios nocturnos, aunque también hay algunos que lo hacen en horarios vespertinos y matutinos.

Duración: En su origen el diseño curricular estaba organizado en 3 años. Actualmente la mayoría sostiene esta duración, sin embargo se encuentran ofertas en CENS con 2, 4 y 5 años.

Estructura:

3 Ciclos: Primero, Segundo y Tercero

4 Áreas:

- Cosmología. Asignaturas: Biología - Matemática - Física - Química
- Ciencias Sociales. Asignaturas: Historia y Geografía - Historia Económica y Social Argentina y Americana
- Comunicación. Asignaturas: Lengua - Lengua y Comunicación Estética – Inglés – Literatura – Técnicas de Estudio
- Profesional. Asignaturas según modalidad específica.

Las modalidades del Área Profesional son: Perito comercial- Perito en Relaciones de Trabajo e Higiene laboral – Perito Comercial especialidad en Administración Pública – Perito Auxiliar de Policía Judicial – Perito en Recursos Naturales- Perito Auxiliar en Enfermería – Perito en Electricidad y Mecánica – Perito en Química – Perito Auxiliar en Topografía y Cartografía – Perito Auxiliar en Relaciones Humanas – Perito Auxiliar en Biología – Perito Auxiliar en Granjas – Perito en Actividades Agrarias – Perito Auxiliar en Cultivos – Perito en Actividades Vitivinícolas – Perito en Actividades Tabacaleras – Perito Auxiliar en Técnicas Policiales – Perito Auxiliar en Acción Social – Perito Agroindustrial – Perito en Actividades Petroleras – Perito en Mecánica.

Con el correr del tiempo y en función de nuevos contextos y necesidades, se crearon nuevas modalidades específicas para el Área Profesional. Estas reconocen el plan de estudios de la normativa 206/83 e incorporan nuevas asignaturas para el tramo profesional. Cada una de estas nuevas ofertas posee un número de resolución diferente.

Algunas de estas nuevas ofertas son: Perito Comercial especializado en Administración de Empresas – Perito Auxiliar en Informática – Perito Comercial en Técnicas Bancarias e Impositivas – Perito Auxiliar en Gastronomía – Perito en Recursos Naturales – Perito Comercial especializo en Costos – Perito especializado en Tecnología del Seguro – Perito Auxiliar en Medios de Comunicación Social.

Resolución 105/99 CFCyE

Aprueba los principios y criterios generales para la EDJA que se detallan en el Acuerdo Marco A 21. Documento que propicia la diversificación y ampliación de las ofertas educativas de la EDJA en cumplimiento de la Ley Federal de Educación, que obliga a los estados Provinciales y Nacionales a garantizar la Educación a todas las personas y, en particular, en su artículo N° 30 plantea los objetivos del Régimen de Adultos. La Ley Federal adopta la definición de Régimen Especial para la Educación de Jóvenes y Adultos.

Acuerdo Marco A 21

Títulos que otorgan: “Bachiller orientado en” o “Educación Polimodal para Jóvenes y Adultos. Especialidad en”

Carga horaria: 25 horas cátedra por semana La mayoría funciona en horarios nocturnos, aunque también funcionan en horarios vespertinos y matutinos.

Duración: 3 años. Existen algunas ofertas de 2, 4 y 5 años

Estructura:

3 Áreas de Formación:

- General: Lengua y Literatura – Inglés – Matemática – Ciencias Sociales – Ciencias Naturales Informática
- Orientada: Ej.: Producción de Bienes y Servicios. Asignaturas: Economía y procesos productivos – Tecnología y sociedad – Recursos humanos – Ciencias básicas aplicadas a la producción
- Especializada

5 Modalidades: Humanidades y Ciencias Sociales - Ciencias Naturales - Economía y gestión de las organizaciones - Producción de Bienes y Servicios - Comunicación, Arte y Diseño.

Resolución 22/07 CFE

Aprueba el documento “Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007- 2011” La Ley de Educación Nacional reconoce a la EDJA como Modalidad.

Aunque el documento que mencionamos no tiene carácter de normativa, consideramos importante sumarlo a esta lista ya que, en la actualidad, está intentando fundar las bases para las nuevas transformaciones y adaptaciones curriculares de la EDJA en muchas de las jurisdicciones de nuestro país. Nos referimos al Documento Base de la EPJA - septiembre 2009, resultado de la elaboración conjunta entre los responsables jurisdiccionales¹⁹ y el equipo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación.

¹⁹ Se destacan los aportes de las Provincias de Buenos Aires, Córdoba, Chaco, Corrientes, Entre Ríos, La Pampa, Mendoza, Misiones, Río Negro, San Juan, Santa Fe y Tierra del Fuego.

3.2. Las jurisdicciones y sus normativas

Se pudieron relevar las regulaciones curriculares de la EDJA en 22 provincias. Un primer análisis de la oferta presencial este relevamiento nos muestra que:

- 1. coexisten 32 regulaciones¹,
- 2. a pesar de las macro modificaciones educativas - como la reforma de la década de 1980 - aun se encuentra en vigencia normativa previa a la misma.
- 3. En coincidencia con el nivel nacional, coexisten normas de diferentes momentos históricos. Tiene vigencia normativa de 1970, de 1980, de 1990 y por supuesto de la década actual :
 - a. En 4 provincias tiene aun vigencia norma dictada en 1970; en 11 provincias norma dictada en 1980 (en su mayoría es la Res. 206/83), en otras 3 norma de 1990.
 - b. En Misiones, Chaco, Formosa, Corrientes y San Juan la formación presencial está regulada solamente por la resolución 206/83. Que en el caso de Chaco coexiste con el Bachillerato Libre de Adultos de 1973.
 - c. La EDJA en Jujuy, Neuquén y Entre Ríos está regulada por la norma de 1970 y 1980. En Entre Ríos también hay normativa de 2007 en coexistencia con las anteriores.
 - d. Desde el año 2000 se dictaron 20 regulaciones.

Respecto de la formación a distancia:

- 1. Hay 37 regulaciones de propuestas de educación a distancia.
- 2. El plan FINES está presente en sólo 10 provincias.

Jurisdicción	Normativas vigente en EDJA según modalidad		
	Presencial	Semi presencial	A distancia
Ciudad de Buenos Aires	• Res 206/83 • Res 2907 • UOCRA		• Re1386/SED/03 • Dic 364/08 CFE • Dic 728/06 CFE
Tierra del Fuego	• Res 206/83 • Res Prov 270/08		
Catamarca	Res 1106		Dic 958 CFE

Córdoba	Dec 187/98 Decreto 1070/00 Res 206/83		Res 951/04 Res 342 Dictámenes del 975/07 al 990/07 CFE Dic 747 CFE Dic 49/06 CFE Dic 69/09 CFE Dic 168/05 CFE Dic 214/05 CFE Dic 221/08 CFE Dic 222/08 CFE Dic 508/08 CFE Dic 565/08 CFE Res Prov Fines
Jujuy	Res 206/83 Res 409-FEC-98 Res 3875 G 88 Dec 4967G 79 Res 2240 G 04	BLA	Dic 698/06 CFE Res Prov Fines
Misiones	Res 206/83		Dic 1051 CFE
Chaco	Res 206/83	BLA – 73	Dictamen 807A y B CFE Res Prov Fines
Formosa	Res 206/83 Res 255/84		Dic 1040 A- B-C- D -E- F- G- H Res Prov Fines
Corrientes	Res 206/83		Res Prov Fines
Santa Cruz	Consejo Provincial 393/2001 Consejo Provincial 519/2003		
San Luis	2586 ME 2009		Dic 53/07 CFE Dic 223 /07 CFE Res Prov Fines
Santa Fe	Dec 4297/76		Res Prov Fines
La Pampa	Res 478/00 Res 1510/02 Res 1659/01 Res 1991/00		Res 29501 al 06 Dic CFE 193/98 Dic 167/09 CFE Res Prov Fines
Neuquen	Dec Nac 853/74 Res Prov 0198/74 Res 206/83 Res 879		
La Rioja	Res 838/06		Dic 1771/06 CFE Dic 1045/08 CFE Dic 114/05 CFE Res Prov Fines
Tucuman	Res 345/05		Dic 925 CFE Dic 459/06 A CFE Dic 1101 CFE Res Prov Fines
San Juan	Res 206/83		
Rio Negro	Res 206/83 y Res Prov 52		Dic 1124 CFE Res Prov Fines

Buenos Aires	Res 1121/02 Bachilleratos Populares Res 1782/98 Cesaj		Dic 85/08 CFE Dic 191/08 CFE Dic 543/06 CFE Res Prov Fines
Mendoza	Res 770/01		
Entre Ríos	Res 508/07 Res 507/07 Dec 4848/74 Res 206/83 Res 18180/86		

La lectura y análisis de las normativas y planes nos permite realizar un primer ordenamiento, como señalamos anteriormente, en función de las normativas nacionales que cada jurisdicción toma para el desarrollo de las ofertas de nivel secundario de jóvenes y adultos en sus territorios.

Este cuadro - síntesis agrupa a todas las jurisdicciones relevadas en función de las 4 líneas –madre previamente identificadas.

<i>Normativa Nacional que agrupa</i>	<i>Jurisdicciones</i>
3052/72 (Bla)	Santa Fe
853/74 (Escuelas de Comercio nocturnas)	Neuquén - Entre Ríos
206/83 (Cens)	Neuquén - Misiones - Chaco - Formosa - Corrientes - San Juan - Río Negro - Tierra del Fuego - Ciudad de Buenos Aires - Córdoba – Jujuy – Provincia de Buenos Aires
105/99 (transf post Ley Federal)	San Luis - La Pampa - La Rioja - Tucumán - Catamarca - Santa Cruz – Chubut

3.3 Acerca de la modalidad semipresencial y a distancia

La Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia es el órgano responsable de la evaluación y registro de las ofertas educativas a distancia de todos los niveles del sistema educativo y de la definición de los requisitos y condiciones para la validez nacional de los títulos.

Esta comisión está integrada por dos representantes técnicos por región, cuatro representantes técnicos del Ministerio de Educación y coordinada por la Secretaría del Consejo Federal de Educación.

Durante el período en que se realiza este informe el Consejo Federal de Educación nos brinda la información y la documentación acerca de las ofertas vigentes de educación semipresencial y a distancia correspondientes a la educación secundaria de jóvenes y adultos en todo el país.

El procesamiento analítico de dichos documentos es parte del análisis integral del presente informe.

En este apartado se presenta un análisis descriptivo de las ofertas públicas y privadas que, en la actualidad, se encuentran en desarrollo.

Existen en la actualidad 78 ofertas de educación secundaria de jóvenes y adultos en su modalidad a distancia con dictamen aprobado por parte de la Comisión antes mencionada, en todo el país. El cuadro que sigue expresa la oferta según jurisdicción y según si depende de instituciones públicas y/o privadas.

<i>Jurisdicciones</i>	<i>Instituciones públicas</i>	<i>Instituciones privadas</i>
Neuquén	-	-
Misiones	1	-
Ciudad de Buenos Aires	1	1
Córdoba	1	9
San Luis	-	2
La Pampa	1	1
La Rioja	1	1
Tucumán	1	3
Catamarca	-	1
San Cruz	-	-
Chubut	-	-
Jujuy	1	-
Mendoza	-	-
Entre Ríos	-	-
Buenos Aires	3	9
Salta	2	-
Santiago del Estero	-	1
Chaco	-	2
Formosa	1	-
Corrientes	1	-
San Juan	-	-
Rio Negro	1	-
Tierra del Fuego	-	-
Santa Fe	-	-
Nación	2	-

Las propuestas de educación a distancia, replican en mayor o menor grado las características de la formación presencial. Cada resolución se articula con una dictada para el nivel presencial en cuanto a la caja curricular, con excepciones, como es el caso de Adultos 2000 que se describe más adelante. La forma de cursado admite una organización en la que el alumno puede tomar decisiones, respecto del recorrido que puede ir haciendo, ya que en general es modular. Esto tiene como ventaja el reconocimiento de la capacidad

de decisión y autonomía del joven y adulto, pero por otro lado el segundo término, la autonomía en el estudio puede ser un aspecto complejo de cumplir. Esto no se plantea desde una postura paternalista, sino de reconocimiento de la responsabilidad de la enseñanza, de la escuela, de generar los espacios e intervenciones que generen competencias de estudio autónomo, ya que estas son logradas en la medida en que se desarrolla el aprendizaje.²⁰

Sin embargo debemos reconocer que cada una es en sí un indicador de las intenciones de ampliar el acceso al nivel, y avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación.

3.4 ¿Qué organización curricular se propone para la EDJA en Argentina?

En el primer apartado de presentación de la descripción de la oferta actual, decíamos que en la forma que adquieren las currículas se hace visible la negociación entre grupos de interés, y definimos dos grandes grupos²¹: el de definición política o determinación curricular, funcionarios y sectores productivos, y el de diseño o estructuración curricular (De Alba, 1995) los llamados equipos técnicos.

Decimos esto a partir de la secuencia descriptiva de las regulaciones curriculares vigentes en la Argentina. De la misma, y como ya hemos dicho, se desprende que coexisten una variedad de normativas en las cuales (además de las contradicciones ya presentadas acerca del sujeto destinatario) se hace presente un formato en términos de selección y secuenciación, asemejable al currículo de las escuelas secundarias. Cuestión que puede llevar a dos pensamientos simples en su enunciación, pero altamente complejos en su negociación: uno es la búsqueda de igualdad ante la acreditación de un mismo nivel aunque los sujetos sean sustantivamente diferentes, de acuerdo a lo planteado en apartados anteriores (ver 2.1). Otro es que tal vez prevalece una de las voces de los sujetos sociales del currículo, y en éste caso pareciera emerger la voz de los sujetos de la estructuración formal del currículo, por sobre los sujetos de la determinación curricular.

La descripción nos muestra que, con el interés de diversos sectores de producir una regulación que favoreciera el acceso educativo al adulto y joven de la época, se diseñan una serie de propuestas que contiene una colección de al menos 12 materias, distribuidas en dos grandes bloques: formación general, formación orientada y formación especializada. Dentro de cada una continúa la colección de asignaturas que se organizan en una franja horaria de 25 horas semanales, con 25 minutos para cada bloque de asignatura, pudiendo agruparse bloques para una misma asignatura en un mismo día.

Aquí aparece la primera gran dificultad, que es la concepción de conocimiento que sustentan los sujetos de la estructuración curricular, y que entra en una primera, y fuerte, contradicción las decisiones de los sujetos de la determinación curricular²². Acerca de este tipo de currícula de colección Bernstein nos dice:

20 Este es un aspecto que requiere de un mayor debate. Que en verdad ha sido tomado por autores Vigotsky, Perrenoud, Baquero, Werch, Carretero, Castorina, entre otros autores.
21 Estamos obviando el nivel de desarrollo curricular, solo tomamos el nivel de las macrodecisiones a nivel jurisdicción nacional y/o provincial.
22 Hablamos de las afirmaciones y principios acordados por los funcionarios en el Consejo Federal de Educación. Para recordar retomar los apartados 1 y 2.

“En una sociedad en la que el conocimiento se expande y se convierte cada vez más diferencial, no es infrecuente hallar disputas fronterizas entre asignaturas con respecto a lo que les corresponde y qué no les corresponde. Si el conocimiento se contempla como sagrado en el curriculum de colección, también parece muy similar a la propiedad privada con diferentes tipos de vallas simbólicas y las personas poseedoras del conocimiento parecen monopolistas. Los alumnos y estudiantes son cuidadosamente cribados para ver quién pertenece y quién no (...) ¿Cuánto depende de la cultura general de la sociedad? Sin embargo para aquellos que se encuentran más allá del estado de inicio puede proporcionar orden, identidad y compromiso. Para aquellos que están empezando a menudo puede ser hiriente y a veces puede parecer sin sentido ...” (BERNSTEIN, 1977: 77; 78)

Al observar el tipo de respuesta que esta forma estaría dando al sujeto destinatario y considerando los principios planteados para el nivel, surgen una serie de interrogantes que pueden orientar trabajos futuros. En primer lugar ¿quiénes monopolizan el conocimiento acabado que deviene en tal número de asignaturas?; ¿Es la formación orientada un articulador con el mundo del trabajo?; ¿Cómo se expresan en la currícula los grados de integración esperable (y acordada en el CFE) que otorgue flexibilidad a la formación?; ¿El ritmo planteado, si bien atiende a la realidad cotidiana del adulto, permite el abordaje de 12 asignaturas? La formación especializada buscaría dar respuesta a los intereses sectoriales de formar sujetos con ciertas capacidades para la inserción laboral específica: ¿es posible con una asignatura? Nuevamente, la colección muestra fragmentación conceptual, ausencia de integración. ¿Es posible dar significación al campo laboral en este contexto regulatorio? ¿Qué pueden decir los sujetos de la estructuración curricular al respecto?

Pensamos que se hace visible el debate y la fuerza de las distintas voces de la determinación curricular, pero en esta búsqueda de cohesión de fuerzas ha ganado nuevamente la fragmentación curricular. Sin embargo notamos que algunas propuestas hacen intentos por lograr una mayor integración en los contenidos. Tomaremos algunos ejemplos considerando como regularidad una organización curricular en que tanto en la clasificación como en los ritmos previstos²³ se evidencie, o muestren indicios de intentos de modificación de una alta clasificación hacia una mayor integración y adecuación al desarrollo cognitivo del sujeto joven y/o adulto. Esto sería un primer intento de reconocimiento de trayectoria de vida. Y en el caso de la Resolución 0595 de CABA, también hay una propuesta de acreditación de saberes logrados en un circuito formativo que habitualmente no tiene una función propedéutica, como es CFP, ni es parte de un nivel educativo, de la estructura formal, aunque requiera contar con el nivel primario aprobado. Hemos seleccionado tres propuestas por considerar que ejemplifican las regularidades planteadas:

- Resolución 0595 – de Ciudad de Buenos Aires
- CEBAS
- Adultos 2000

23 Recordemos que en la justificación teórica del trabajo planteamos esta categorización y explicamos las razones de esta elección.

Ciudad de Buenos Aires: Resolución 0595-SED-2003

Esta propuesta promueve la continuidad de los estudios secundarios de quienes hayan realizado cursos específicos del área de administración Centros de Formación Profesional (CFP). Los certificados de los CFP no acreditan para la continuidad de los estudios, esta resolución muestra la intención de dar concreción, de alguna forma, al principio de reconocimiento de saberes logrados en diversos ámbitos. A continuación se presentan aspectos relevantes de la resolución y la grilla de contenidos.

“Art 1: Resuelve que Quienes hayan egresado de la especialidades Auxiliar Contable y Auxiliar en Informática de los Centros de Formación Profesional – Resolución N° 886 –C-89 pueden inscribirse en el 2° ciclo de los CENS que dictan la especialidad en Perito Comercial especializado en administración de empresas (206/83) y Perito auxiliar en informática (1496/SED-96) a efectos de completar el nivel medio, para lo cual deberán cursar las asignaturas del área de formación general. “

Plan de estudios Distribución horaria de las asignaturas 1er y 2do año

Perito Comercial especializado en administración de empresas.

Formacion general	Area	Asignatura	Años / Carga		
			1°	2°	
	Cosmológica	Biología	2		
		Matemática	2	2	
	De las ciencias sociales	Educación cívica	2		
		Historia y geografía		4	
	De la comunicación	Inglés		2	
		Lengua	3	2	
	Formacion profesional	Profesional	Taller	18	18
			Informática	5	3
Cálculo aplicado				2	
Total			32	33	

Perito Auxiliar en Informática

	Area	Asignatura	Años / carga	
			1°	2°
Formacion general	Cosmológica	Biología	2	
		Matemática	2	2
	De las ciencias sociales	Educación cívica	2	
		Historia y geografía		4
	De la comunicación	Inglés		2
		Lengua	3	2

<i>Formacion profesional</i>	Profesional	Taller	18	18
		Lógica aplicada	2	
		Estadística aplicada		2
		Legislación laboral		2
<i>Total horas</i>			29	32

Respecto de la clasificación surgen dos cuestiones: la formación general es compartida por ambas orientaciones y contiene 6 asignaturas agrupadas en áreas, que buscan integraciones conceptuales, al menos desde su nominación. Sería pertinente realizar una verificación de la construcción del área analizando contenidos específicos y enfoques de cada asignatura, entre los que no tendría que haber contradicción. El tiempo y exhaustividad en términos de equipos necesarios para tal tarea impide que esto pueda plantearse en este espacio, pero es justo enunciar lo necesario de esa profundización si se quisiera comprobar en qué medida condice con los principios políticos de la EDJA. Por otro lado la formación profesional se resuelve en tres y cuatro asignaturas respectivamente , de las cuales una es “Taller “ con una carga horaria de 18 módulos, por sobre un total de 32 y 29 , en cada caso. Su nominación resulta vaga, innumerables preguntas surgen respecto de lo que allí puede estar ocurriendo. Representa el 55% del total de la currícula.

CEBAS (Centros Experimentales de Bachillerato para Adultos con orientación en Salud)

Los CEBAS han sido un intento de respuesta al problema de la formación de los trabajadores auxiliares del ámbito de la salud. Al leer la clasificación vemos que cuenta con 19 y 23 asignaturas. Lo cual resulta de una alta clasificación, y presupone un modelo de fragmentación conceptual. La clasificación responde a las orientaciones nacionales vigentes en la época de su aprobación, 1995. Esto se evidencia en los tres grandes agrupamientos en que se organizan las asignaturas: general o de fundamentación, orientada y especializada. Sin embargo, desde el primer tramo se evidencia la preocupación por la integración conceptual que supere la forma fragmentada. La nominación de las asignaturas son un indicio del esfuerzo por disminuir la clasificación. Vemos que en la formación general ya en Ciencias naturales se aborda un conocimiento específico de la formación, como lo es Anatomía y fisiología. Y si avanzamos seguimos notando una forma reticular de avanzar en el campo conceptual de la salud, que podría ser un indicador de integración, un intento de difuminar de la parcelación del conocimiento por asignaturas.

Orientación salud pública

Formacion	Asignatura		Carga horaria		
General O de Fundamentación			1°	2°	3°
	Lengua y literatura		3	3	3
	Inglés		2	2	2
	Matemática		3	3	3
	Cs. Sociales	Cs. Sociales	3	3	
		E cívica	2		
		Problemática social contemporánea			3
	Cs naturales	Biología	3		
		Anatomía y fisiología	3	3	
		Físico - química		3	
	Informática		2	2	2
Subtotal		21	19	13	
Orientada	Cultura y salud		3		
	Psicología social e institucional			3	
	Psico evolutiva				2
	Políticas publicas y promoción comunitaria				2
	Epidemiología				2
	Nutrición				2
	Subtotal		3	3	8
Especializada (Talleres integradores)	Salud pública I		7		
	Salud pública II			6	
	Salud pública III				6
	Subtotal		7	6	6
Total			31	28	27

Especializado en enfermería

Formacion	Asignatura		Carga horaria		
General O de Fundamentación			1°	2°	3°
	Lengua y literatura		3	3	3
	Inglés		2	2	2
	Matemática		3	3	3
	Cs. Sociales	Cs. Sociales	3	3	
		E cívica	2		
		Problemática social contemporánea			3
	Cs naturales	Biología	3		
		Anatomía y fisiología	3	3	
		Físico - química		3	
	Informática		2	2	2
	Subtotal		21	19	13
Orientada	Microbiología y parasitología			2	
	Farmacología y toxicología			2	
	Anatomía y fisiología				3
	Química biológica				3
	Cultura y salud		3		
	Subtotal		3	4	6
Especializada (Talleres integradores)	Salud pública I		7		
	Salud pública II			6	
	Salud pública III				6
	Subtotal		7	6	6
	Total		31	28	27

Orientación en salud publica especializado en información y gestión

Formacion	Asignatura		Carga horaria		
General O de Fundamentación			1°	2°	3°
	Lengua y literatura		3	3	3
	Inglés		2	2	2
	Matemática		3	3	3
	Cs. Sociales	Cs. Sociales	3	3	
		E cívica	2		
		Problemática social contemporánea			3
	Cs naturales	Biología	3		
		Anatomía y fisiología	3	3	
		Físico - química		3	
	Informática		2	2	2
Subtotal		21	19	13	
Orientada	Investigación en salud			2	
	Promoción y desarrollo de recursos humanos				2
	Procesos organizacionales				2
	Economía y salud				2
	Cultura y salud		3		
	Administración de servicios de salud			2	
	Subtotal		3	4	6
Especializada (Talleres integradores)	Salud pública i		7		
	Salud pública ii			6	
	Salud pública iii				6
	Subtotal		7	6	6
	Total		31	28	27

Adultos 2000

El proyecto Adultos 2000 aprobado en 1998 se propone adecuar la propuesta pedagógica propuesta en la R.M.Nº 2074/88 “Bachillerato Libre para Adultos, a fin de ampliar el acceso al nivel. Como veremos la intención es diversificar las propuestas formativas para el nivel, y favorecer tanto las capacidades para el empleo como la continuidad de los estudios. Este aspecto es importante, ya que mayoritariamente en las propuestas del nivel se enfatiza la articulación con el mundo del trabajo más que la función propedéutica.

Por otro lado al analizar la clasificación, en la propia organización conceptual se establecen las articulaciones entre asignaturas, que permiten realizan tanto un recorrido por asignatura, en este caso horizontal, como por conjunto de asignaturas, más clásico podríamos decir, y en este caso vertical.

El ritmo sigue siendo un aspecto a profundizar, ya que si bien la propuesta resulta interesante conceptualmente, el ritmo propuesto se apoya en el grado de autonomía desarrollada por alumno, y el cursado en este caso requiere del desarrollo de competencias de alumno que han sido logradas por aquellos que transitaron con éxito en el sistema educativo. Con lo cual se está produciendo una contradicción en términos de revalorización de saberes previos. No estamos haciendo una desvalorización de los sujetos, sino por el contrario reconociendo la realidad de la que son parte, realidad construida en un sistema que no los ha retenido y que los intenta recuperar delegándoles una parte del éxito que es en verdad responsabilidad de la escuela. El tiempo mínimo propuesto es de dos años y medio, para cumplirlo el alumno tiene que aprobar tres asignaturas cada tres meses.

Los considerandos de la resolución del proyecto son una buena síntesis de la caracterización del mismo y se explican por sí solas.

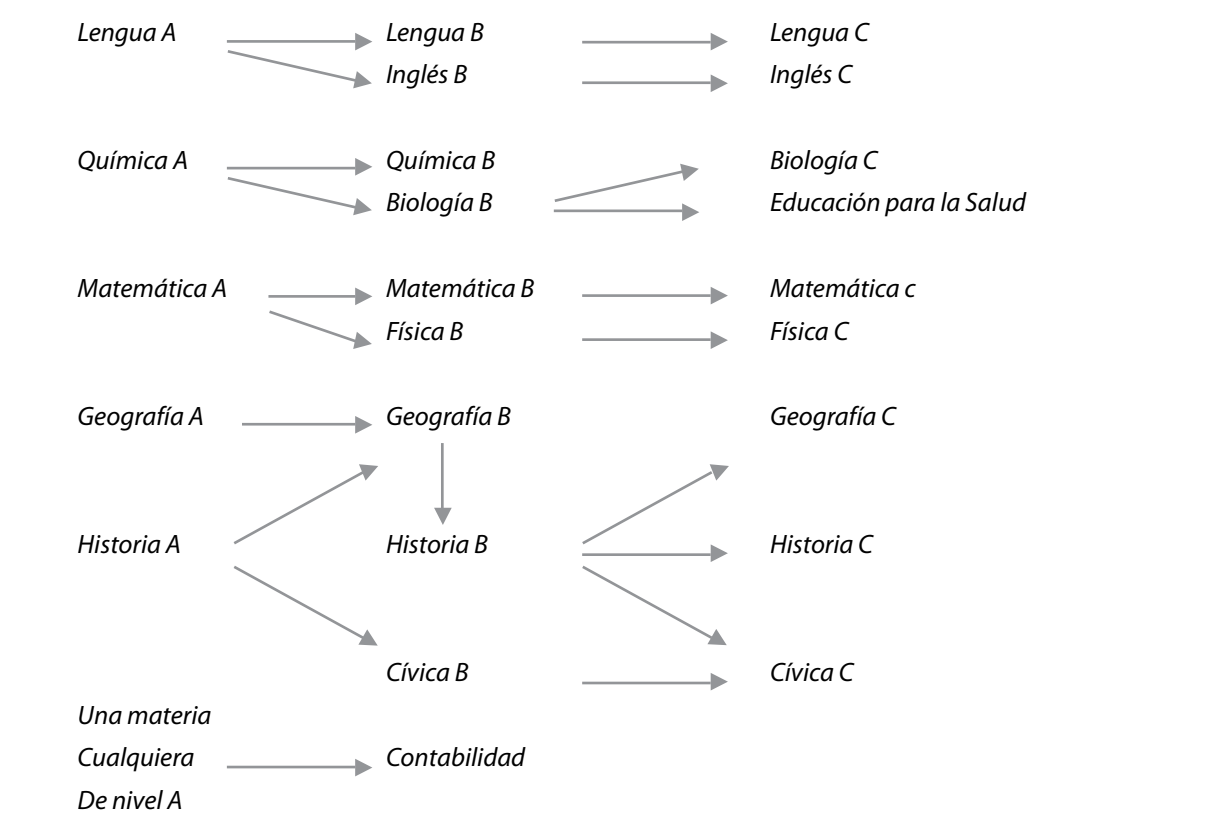
“Que es necesario diseñar e implementar políticas sociales tendientes a fortalecer la democracia participativa, promover el desarrollo sustentable y ofrecer a los hombre y mujeres que habitan el la Ciudad de Buenos Aires oportunidades para su realización personal;
Que, para ello resulta indispensable aumentar el número de personas adultas que accedan y completen la educación media, a efectos de mejorar las condiciones de empleabilidad y las condiciones de participación social y cultural de la ciudadanía;
Que la oferta actual es insuficiente para atender a las personas adultas sin estudios de nivel medio;
Que se busca ampliar la misma brindando los medios para que los destinatarios organicen sus estudios de acuerdo a sus reales necesidades y posibilidades, ritmos y tiempos personales, revalorizando el esfuerzo, los saberes previos y promoviendo valores y actitudes de respeto por los derechos fundamentales de las personas;
Que es necesaria la creación de un modelo institucional tendiente a diversificar la oferta educativa, conforme a la pluralidad de intereses y necesidades de los demandantes de educación;” De la Resolución 1536/98 CABA.

La organización curricular que propone es la siguiente:

Materia	Nivel		
Historia	A	B	C
Geografia	A	B	C
Matematica	A	B	C
Lengua	A	B	C
Quimica	A	B	---
Biologia	---	B	C
Civica	---	B	C

Física	---	B	C
Inglés	---	B	C
Contabilidad	---	B	---
Psicología	---	---	C
Educación para la salud			C
Filosofía	---	---	C
26	5	10	11

En cuanto a las correlatividades establecidas se plantea como criterio priorizar la articulación de conceptual de un campo disciplinar así como areal, esto podría desprenderse la relación conceptual que establece entre asignaturas. En este sentido, es una propuesta que innova en la superación del dispositivo de ritmo graduado que plantean tanto los CENS como el bachillerato Libre de adultos.



3.5 Algunas recomendaciones acerca de lo modular

De los debates en torno del tipo de ritmo y organización del curriculum se ha consensuado, en el Consejo Federal de Educación durante 2009, la forma modular frente a la disciplinar. Necesitamos conocer a qué se denomina módulo, y cómo se construye el ritmo a partir de los módulos. Respecto de la primera cuestión el CFE plantea:

18. Definimos módulo como: una unidad curricular referida a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte. (del documento Lineamientos para la EDJA- CFE – 2009)

Tomando en consideración esta definición de módulo, y las recomendaciones acerca de la vinculación con el mundo del trabajo, así como con la trayectoria de vida de jóvenes y adultos (cuestión que excede a lo laboral), surgen algunas dudas sobre la organización curricular: Un módulo centrado en la construcción de un campo de contenidos como podría ser la historia, ¿qué construcción de sentido le permite realizar al sujeto joven y/o adulto que aprende relativas al mundo del trabajo y a su trayectoria de vida? ¿ A qué se denomina importante grado de autonomía de la estructura curricular? Pensemos que en el párrafo se define una unidad de sentido, y que una estructura curricular construye un trayecto de experiencia de sentido para el que aprende, ¿de qué aspectos de la construcción de sentido podría ser autónomo ese módulo? De ningún modo se trata de rechazar la idea de módulo, sino de pensar posibles formar modulares coherentes con las principios en general de la EPDJA.

Suponemos que el módulo tendría que recuperar la preocupación en torno de la construcción de sentido superando el recorte fragmentado de lo disciplinar, que en sí mismo responde a la definición de módulo presentada en los Lineamientos. Si hacemos eje en la propia idea de campo de contenidos las articulaciones conceptuales podrían ser variadas y adecuadas tanto a las orientaciones como a los destinatarios en términos de franja etárea² Para el primer aspecto, un posible punto de partida para pensar esta trama es la organización de los Centros Experimentales BAS (CEBAS). Si bien no es modular, la formación general, la orientada y la específica muestran una secuencia conceptual recursiva que contribuye a la conformación de una construcción curricular coherente

Algunas de las propuestas que hoy se desarrollan de manera presencial, como las presentadas en ítem anterior y las que se describirán a continuación , se puedan pensar organizaciones modulares con mayor nivel de integración conceptual, que conserven la flexibilidad de ser aprobadas de manera independiente. Tal vez sería oportuno especificar la autonomía modular en términos de posibilidad de ser acreditados en forma individual, considerando las correlatividades del campo de saber y no la graduación, es decir al año al cual corresponde la materia. Así ya estaría rompiendo uno de los componentes duros del dispositivo escolar, generando flexibilización en el armado del propio trayecto educativo.

4. Experiencias educativas innovadoras de educación secundaria de jóvenes y adultos

En el marco de la investigación sobre diseños curriculares de educación secundaria de jóvenes y adultos nos propusimos avanzar en términos propositivos a partir de los aprendizajes, reflexiones y recorridos ya realizados por distintas experiencias de educación secundaria de jóvenes y adultos. El objetivo principal fue recoger prácticas y experiencias que nos permitieran generar orientaciones y/o recomendaciones para la unificación de criterios para la organización y estructura de los diseños curriculares del nivel secundario de educación de jóvenes y adultos.

Para ello, decidimos utilizar la técnica del grupo focal convocando a la participación de distintos actores institucionales (directores/as, coordinadores/as, equipos técnicos, profesores/as) provenientes de distintos espacios educativos que pudieron “alterar” o flexibilizar los diseños curriculares, las prácticas y la organización institucional. La convocatoria incluyó experiencias tanto provenientes del sistema educativo formal como experiencias educativas sociales o comunitarias que vienen desarrollando prácticas socioeducativas con jóvenes y adultos en vinculación con el sistema educativo.

Las instituciones que participaron del grupo focal realizado el día viernes 18 de diciembre de 2009 fueron las siguientes:

<i>Experiencia / institución</i>	<i>Localización</i>	<i>Tipo de experiencia</i>	<i>Representantes</i>
Escuela de Educación Media nº 02 D.E. 04	Ciudad de Buenos Aires	Público – estatal	Néstor Ribequi Director de la escuela
			Néstor Javier Iriarte Vice Director de la escuela
Bachillerato Popular Los Troncos	Tigre – Provincia de Buenos Aires	Gestión social (reconocidos oficialmente dentro de gestión privada)	Fabio Steijemler, miembro del equipo de coordinación y del equipo directivo del bachillerato popular los troncos
			Ignacio Álvarez miembro del equipo de coordinación y del equipo directivo del bachillerato popular los troncos
Programa de Terminalidad y Formación Profesional entre UOCRA y Fundación SES	Experiencias en Ciudad de Buenos, Provincia de Buenos Aires, Entre Ríos	Gestión asociada entre sector público y privado	Alejandra Solla, Directora
CEIJA (Centros De Educación Integral De Jóvenes Y Adultos)	Jujuy - 4 anexos: San Salvador de Jujuy, Palpala, San Pedro de Jujuy y La Quiaca.	Gestión social	Marcelo Mendez Director Coordinador

Entre las cuestiones que nos propusimos indagar priorizamos la reconstrucción del camino recorrido por las experiencias desde sus orígenes, los nudos problemáticos que fueron atravesando y las decisiones que fueron tomando en el trayecto. Además, intentamos indagar sobre qué se enseña y aprende en estas

experiencias educativas, qué conocimientos se consideran válidos y qué concepción de sujeto educativo ponen en juego. Asimismo, profundizamos sobre los diferentes aprendizajes que dan sentido a estas instituciones educativas ocupadas por la inclusión con calidad de las personas jóvenes y adultas.

Por último, vale la pena destacar que decidimos profundizar la mirada educativa y curricular desde estas experiencias ya que “se suman a la misión de construir un proyecto colectivo y solidario, se resisten a sufrir la exclusión educativa, enmascarada en escuelas pobres para pobres y explicitada en el abandono de las aulas por parte de los jóvenes. (...)con el propósito de ampliar las oportunidades educativas diseñan propuestas educativas que no remiten al dispositivo escolar y que podríamos denominar las nuevas aulas, en las que lo nuevo no es la vanguardia tecnológica y cultural, sino una ruptura en el dispositivo escolar tradicional.” (Misirlis, 2009: 12) y nos interpelan desde la posibilidad de una construcción curricular flexible, capaces de asociar los contenidos a la vida de los sujetos, poniendo en juego dinámicas de funcionamiento que respetan los ritmos y estilos individuales de aprendizaje de los jóvenes y adultos, habilitando canales de participación real como parte sustantiva del propio desarrollo curricular.Acerca de las experiencias relevadas

A continuación se destacan algunas características que permiten realizar una primera aproximación a las instituciones participantes del grupo focal:

<i>Experiencia / institución</i>	<i>Título</i>	<i>Duración</i>	<i>Condiciones de ingreso</i>
Escuela de educación media nº 02 d.E. 04	Bachillerato / escuela de reingreso Aplica res. 736/02 De promoción por asignaturas	4 Años	Tener entre 16 y 18 años
			Poseer título de nivel primario. Haber estado un año fuera del sistema educativo
			Se asiste y promociona por materia con sistema cuatrimestralizado.
Bachillerato popular los troncos	Bachillerato para jóvenes y adultos (reconocimiento del título desde 2007) Resolución 1121	3 Años	Tener 18 años cumplidos al 30 de junio o, excepcionalmente, más de 16 años
			Poseer título de nivel primaria completa
Programa de terminalidad y formación profesional	Bachiller y título en oficios de la construcción (albañil, electricista, entre otros)	3 Años	Tener 18 años o más.
Ceija (centros educativos integrales de jóvenes y adultos)	Bachiller y formación ocupacional (optativa)		Tener 21 años o más (en los inicios el ingreso fue a partir de los 16 años y esto generó conflicto con la nocturna común hasta que se modifica)

La escuela de Barracas es una de las 8 Escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas de reingreso responden a una iniciativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que promueve que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. Esta propuesta busca acercar la escuela a los adolescentes y jóvenes que quieren volver a estudiar. El proyecto surge en el

año 2004 –en el marco de la obligatoriedad de la Escuela Media dispuesta por la Ley Nº 898– con el propósito de satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no ha podido comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad. A partir de la Resolución 814/04 se crea el plan de estudios que regula a estas escuelas con una oferta para responder a la “demanda de sectores sociales que abandonan la escuela luego del período vacacional de Julio, así como aquellos que no alcanzan a inscribirse en el período de Febrero-Marzo” ²⁴.

Estas escuelas tienen características especiales para simplificar la finalización de los estudios: número reducido de materias de cursado simultáneo, régimen especial de equivalencias, actividades opcionales: arte, deporte, formación profesional, promoción por asignaturas, asignaturas de cursada regular y unidades que pueden acreditarse con o sin cursada, asistencia por materia, sistema de apoyo escolar y tutorías.

Los CEIJA de Jujuy son los Centros Educativos Integrales de Jóvenes y Adultos que se reconocen como “escuelas de terminalidad” que funcionan como la escuela común de lunes a viernes e implementan, además de los contenidos del nivel secundario, una formación ocupacional. Es una experiencia enmarcada en la Educación Permanente con educación laboral. Implica la generación de espacios educativos de gestión asociada. Es una propuesta para que los jóvenes alcancen la terminalidad del nivel secundario con formas más flexibles y sin perder calidad.

El programa de Formación Profesional y Terminalidad Educativa tiene por objetivo lograr el reingreso y finalización de estudios secundarios con formación en oficios, de jóvenes adultos. Por ello su plan de estudios articula la formación general que brinda la escolaridad secundaria, con la capacitación en oficios, favoreciendo la inclusión en el mundo del trabajo.

El proyecto se realiza en gestión asociada entre el sindicato Unión Obrera de la Construcción (UOCRA), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación y la Fundación SES.

El Bachillerato Popular “Los Troncos” surge de la experiencia del Centro Cultural los Trabajadores “Los Troncos”, ubicado en Tigre, Provincia de Buenos Aires.

Los Bachilleratos Populares surgieron en 2004: los primeros fueron: el de la empresa recuperada IMPA, en el barrio de Almagro, y el Simón Rodríguez, en Tigre. Hoy son alrededor de treinta, distribuidos por igual en Capital y provincia de Buenos Aires, de los cuales sólo 14 cuentan con reconocimiento oficial, es decir, que pueden expedir títulos a los estudiantes que cursan y aprueban los tres años, como en los bachilleratos para adultos. Con los años se fueron sumando bachilleratos en otras fábricas recuperadas, como en Maderera Córdoba o Chilavert; de organizaciones sociales, como el Frente Darío Santillán, o barriales, como los de la villa 21-24, el Bajo Flores o Villa Crespo, entre otros. Surgen para impulsar procesos de educación popular de las poblaciones excluidas del derecho a la educación y fueron creados en empresas recuperadas y organizaciones territoriales,

24 Krichesky y otros (2007). Escuelas de Reingreso. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

por los trabajadores junto a cooperativas de docentes e investigadores que asumieron la decisión, junto a sus comunidades, de impulsar la creación de estas escuelas populares. Estas experiencias surgen, en gran medida, por la necesidad de los vecinos de poder contar con una escuela secundaria en el barrio, para así retomar o iniciar sus estudios y son concebidas desde la perspectiva de la Educación Popular con “el objetivo central (de) aportar a la formación integral de sujetos críticos y conscientes, liberados a partir de la herramienta de la educación, que se encuentran excluidos del sistema formal educativo”²⁵.

En el contexto de creciente aumento de la desigualdad y de la exclusión social desde la década de los 90, uno de los referentes de los bachilleratos explica que, los Bachilleratos populares surgen como “emprendimientos educativos llevados a cabo por movimientos sociales de carácter popular e insertos en una dinámica de reclamo social por recuperar y construir espacios de poder y generar instancias de producción de conocimientos desde la disputa sociopolítica llevada al campo de la organización social”²⁶.

El sentido político de las prácticas educativas: un denominador común

Un primer aspecto a destacar es la heterogeneidad de las experiencias involucradas en el grupo focal. Las Escuelas de reingreso surgen desde el Estado como política pública en el año 2004 en la Ciudad de Buenos Aires. El Bachillerato Popular es una experiencia que surge desde la organización social en el año 2005 en el marco de fábricas recuperadas; sus integrantes se identifican como militantes sociales y políticos. Los CEIJA surgen en Jujuy en el año 2005 como centros de educación integral para jóvenes y adultos para articular la terminalidad educativa con la formación en oficios. Y el Programa de Terminalidad Educativa y Formación Profesional es una experiencia innovadora impulsada desde una organización social y una fundación del sindicato de la construcción en el año 2007 para articular la terminalidad educativa del nivel medio con la formación para el trabajo considerando las necesidades expresadas por los jóvenes y adultos.

Pese a la heterogeneidad señalada, comparten algo fundamental que tiene que ver con la perspectiva de la educación como práctica ético - política. La voluntad política para modificar las prácticas curriculares es un factor común entre ellas y determinante, tanto en su proceso de construcción, como en el de su reconocimiento.

En el caso de las Escuelas de Reingreso su director destaca: “en el 2003 se había hecho un relevamiento donde se había detectado que había 16 mil jóvenes de 16 a 18 años fuera del sistema y se crean estas escuelas para que los chicos, de alguna manera, reingresen al sistema educativo”.

En el caso de los CEIJA y del Programa de Terminalidad y Formación Profesional generado por Fundación SES y UOCRA sus referentes expresan la importancia que tuvieron en estos dos casos la fuerte decisión política para que distintos actores sociales presenten proyectos educativos para brindar ofertas de terminalidad de

²⁵ <http://cctroncos.blogspot.com/>

²⁶ Ibidem.

estudios a jóvenes y adultos que permanecían sin acreditación secundaria, articulando esa titulación con los saberes previos y con la formación en oficios.

Por su parte, los Bachilleratos señalan que su experiencia surge debido a “la ausencia del Estado en la educación de adultos y en educación secundaria, en Tigre”. Sin embargo, destacan también el paso fundamental que marca en su conformación el reconocimiento de la escuela como organización social y la lucha por la oficialización. “Nosotros creemos que el Estado es el garante de la educación, con lo cual nosotros estamos haciendo un laburo que el Estado no está haciendo, que es abrir la escuela, poner los profesores, desarrollar todo el proceso pedagógico de enseñanza y de aprendizaje. Esto es algo que el Estado no hace, por lo menos en el nivel de adultos, en el barrio Los Troncos, y si lo hace en otras modalidades lo hace deficientemente.”²⁷

Otro rasgo común a las experiencias es que la matrícula de jóvenes se ha ido incrementando en los últimos años. Los CEIJA detectaron que entre el 2005 y el 2007 se produjo un descenso de la edad de ingreso de la población que originalmente promediaba los 33 años y luego, los 25 años. Los Bachilleratos también observan que el “70% de los estudiantes que asisten al Bachillerato son jóvenes expulsados del sistema educativo formal”²⁸.

También se expresan acuerdos por parte de las distintas experiencias en cuanto a que todas las escuelas tienen que poder asumir como parte de sus responsabilidades y prácticas educativas el involucramiento con las dificultades de los sujetos con los que trabajan: problemas laborales, familiares, vulneración de derechos, de salud, etc.

Entre las dificultades más destacadas podemos establecer una primera distinción entre las experiencias que funcionan en escuelas públicas de gestión estatal (Escuela 2 DE 4 y escuelas del Programa de Terminalidad de SES y UOCRA) y las mencionadas por las experiencias de gestión social y comunitaria (CEIJA; Bachilleratos Populares). En el primer grupo aparecen con fuerza las dificultades ligadas al equipo docente. Como señala el vicedirector de la escuela: “El trabajo docente en la escuela media es muy solitario. Entonces es necesario sensibilizar y acompañar fuertemente a los docentes”. También en el caso del proyecto que funciona en los CENS se percibe que el involucramiento y compromiso de los docentes es clave para el buen desarrollo de la propuesta.

Los proyectos educativos de gestión social expresan dificultades vinculadas a las tensiones propias de su identidad y con la falta de reconocimiento oficial. Los participantes del Bachillerato explican que “la matrícula total de las escuelas existentes pasan por las escuelas que certifican. En el 2007 con la gestión de Puigross se oficializan 7 bachilleratos dentro de Educación de gestión privada. Sin embargo, les exigen requisitos imposibles para estas instituciones: respaldo financiero, pago de IPS, etc.” Además, señalan que “todos los compañeros/as que estamos como docentes no cobramos nuestro sueldo, no hay un reconocimiento material por nuestra actividad, ni siquiera se reconoce en cuestiones como el mantenimiento del edificio”.

²⁷ Frase de uno de los coordinadores en Ibidem.

²⁸ Ver en Pág. 1: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/archivos/ponencias/sarmiento/disegni.pdf>

4.1. Problemas que dieron origen a las experiencias educativas

¿Cuáles son los problemas que dieron origen a estas experiencias educativas? ¿Cuáles son las concepciones que subyacen a la propuesta acerca del sujeto educativo, del aprendizaje, de la enseñanza, de la práctica docente, de la cultura institucional? Nos interesaba relevar qué cuestiones aparecen como fundantes en las distintas experiencias.

La invariante que observamos en las distintas experiencias es el problema principal que les da origen: el alto porcentaje de adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo.

Reconocen el abandono de la escuela por parte de los/as jóvenes, con las consecuencias que esto trae aparejado, sumado a la falta de otros espacios educativos populares para la población excluida, como un problema grave sobre el cual “tenemos que hacer algo”.

Asimismo, todas estas experiencias advierten la desarticulación entre los aprendizajes que promueve la escuela secundaria y la vida cotidiana de los jóvenes y adultos. En este sentido, también se encuentran puntos en común acerca de la necesidad de articular la experiencia educativa escolar con la formación profesional.

A partir de los alarmantes datos sobre la exclusión que genera la escuela media, estas experiencias analizan las causas y allí aparecen problemas curriculares, desajustes entre los contenidos y las necesidades e intereses de la población.

El Director de la Escuela de Barracas lo explica claramente en términos de violencia simbólica: “Si vas a trabajar con una escuela como institución reproductora de un discurso hegemónico que se instala en una población que ha quedado excluida de ese mismo circuito escolar, no podés plantear los mismos discursos sin ejercer cierta violencia en esa transmisión de contenidos”.

Sumado a ello, tanto los CEIJA como el Programa de UOCRA – SES, perciben que los saberes laborales y comunitarios no están contemplados en los diseños curriculares. Los centros de Jujuy cuentan que “En nuestra propuesta es posible reconocer los aprendizajes previos. Se acreditan en función de un libro matriz, con equivalencias”. La experiencia UOCRA - SES retoma la decisión de trasladar el conocimiento necesario para el desempeño del oficio (construcción) a los espacios curriculares en la curricula oficial. “Se hizo un cambio en el escenario de la escuela y se organiza un horario de clases donde se integra la clase del albañil con el problema de matemática o química. La resignificación se hace en todos los espacios de aprendizaje”.

4.2. El campo del curriculum: decisiones en torno a la enseñanza

Como señala Alicia de Alba “...el curriculum (...) debe constituirse en este momento histórico, recuperando sus más genuinos propósitos e intereses académicos, para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar; la capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa

y comprometida...” (De Alba, 1997)

En palabras de Grundy “Hablar del curriculum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones”. Es por ello que “hemos de buscar el curriculum, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en la educación” (Grundy, 1994) El curriculum cobra vida en las aulas, son los docentes quienes lo ponen en funcionamiento en contextos particulares y bajo determinadas condiciones.

La teoría del curriculum no es ajena a la intervención y como señala Contreras “el modo habitual en que se piensa, organiza y realiza la intervención curricular gira en torno a los conceptos de diseño, desarrollo y evaluación.” (Contreras, 1994). Hablar de diseño y desarrollo es una forma de mirar y ejercer la práctica social del currículo; en la toma de decisiones para organizar la práctica se refleja la forma de entenderla.

Podría decirse que en estas experiencias existe una conciencia de que la escuela enseña muchas cosas, no sólo las que figuran en el diseño curricular, sino también las que suceden fuera del aula, las traducciones pedagógicas que de él se hacen y también el conjunto de prácticas que se llevan adelante. En este sentido la observación del conjunto de prácticas que se desarrollan en la escuela nos permiten pensar en lo que efectivamente enseñan los docentes y aprenden los/as jóvenes y adultos. Esta definición amplia del curriculum es la que conlleva a las estrategias de las distintas instituciones investigadas.

En palabras de uno de los directores: “Me parece que cuando uno habla de lo curricular se piensa en el aula cerrada con el profesor y los alumnos y yo creo que muchas de las cosas más importantes de la escuela se dan fuera del aula. (...) Eso me parece interesante, no pensar lo curricular nada más desde el aula”.

Teniendo en cuenta la especificidad de la educación de jóvenes y adultos, resulta esencial tener en cuenta el proceso de construcción curricular (Graizer, 2007) Desde el análisis que este autor plantea, se valora la posibilidad de participar y acordar en los procesos de selección de contenidos.

Tanto la escuela de Barracas como las otras experiencias de gestión social o comunitaria destacan el haber convocado o haber sido convocados a participar del armado curricular. Sin embargo, los Centros educativos de Jujuy critican que a la hora de tomar decisiones curriculares no siempre han sido invitados a participar, ni las organizaciones educativas ni otros actores estratégicos: “nosotros lo que estamos tratando de llamar la atención es para que nos inviten, que nos hagan partícipes también de la historia, que no siempre tiene que haber una bajada de información. (...) Imagínense qué puede tratar de armar una persona sobre un trayecto curricular, por ejemplo en Bs. As. con una mega empresa y que yo lo puedo poner en práctica en San Pedro de Jujuy, donde únicamente existe el ingenio de los azucareros como una entidad productiva. O sea yo no voy a poder sacar a un porcentaje alto de estudiantes para que vayan e ingresen en el ingenio solamente, tengo que tener un abanico de posibilidades. A eso vamos y fundamentalmente es lo que queremos decir, que queremos ser partícipes de decisiones no sólo en el aspecto curricular sino también estratégico o en muchas áreas, a eso fundamentalmente uno apunta”.

Uno de los coordinadores del Bachillerato Los Troncos planteaba las potencialidades de la estrategia pedagógica de la educación popular: “Recupera al hombre en su contexto, lo historiza, y plantea la educación desde una práctica y aparte reconoce el lugar del otro como sujeto que transforma su realidad y se transforma a sí mismo. Y segundo porque la educación popular está pensando en el poder hacer, en el hacer del hombre y no quedarse solo a contemplar el mundo sino transformarlo.”

La relación de horizontalidad planteada por Paulo Freire la podemos observar en los bachilleratos analizados en tanto las decisiones tomadas se realizan colectivamente; en ambos no existen las jerarquías y se manejan por medio de asambleas en las cuales se discuten los temas de relevancia para cada Bachillerato; en el caso del ubicado en la Provincia de Buenos Aires, se refirieron al tema de la siguiente manera: *“Es una experiencia brillante, donde las jornadas se hacen entre todos y expresa bien cómo la experiencia educativa se arma entre todos. Sin embargo la falta de financiamiento por parte del Estado nos dificulta el trabajo”*.

El enfoque predominante en estas experiencias es que el aprendizaje tiene que ser significativo. *“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”*

Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

En cuanto a las aplicaciones pedagógicas se pueden destacar:

- El docente debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas, ya que al conocer lo que sabe el alumno lo ayuda a la hora de planear.
- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos.
- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, ya que el hecho de que el alumno tenga una actitud favorable y una buena relación con el docente, hará que se motive para aprender.
- El docente debe utilizar ejemplos, por medio de diferentes recursos (diagramas, fotografías, etc.) para enseñar los conceptos.

Resulta crucial en este contexto que el sujeto que aprende sea crítico con su proceso cognitivo, de manera que manifieste su disposición a analizar desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan, a enfrentarse a ellos desde diferentes puntos de vista, a trabajar activamente por atribuir los significados y no simplemente a manejar el lenguaje con apariencia de conocimiento (Ausubel, 2002).

En estas propuestas el proceso de enseñanza se organiza a partir de situar al estudiante como centro de toda la acción educativa y se lo considera sujeto activo de su propio aprendizaje. Esto lleva a que la concepción curricular es más flexible, que se incluyan temáticas de interés, que la organización de contenido tenga un carácter globalizador posibilitando que la institución construya su propio currículum en estrecha relación con el contexto socio-cultural y los intereses y necesidades de los estudiantes y con su participación en la solución de los problemas.

De allí que se hace hincapié en la diferencia entre un rearmado curricular y la resignificación de los contenidos en función de los intereses de la población. El interrogante que se plantean es para qué crear un plan de estudios distinto si luego la propuesta de contenidos es igual. Por ende, estas experiencias recuperan la idea de que los contenidos tienen que contribuir a la construcción de sentido, a la construcción de una base conceptual que les permita comprender algo de la realidad cotidiana de manera más significativa para los/as destinatarios. Un extremo del desajuste de contenidos es asimilado con el “sufrimiento” por parte de los/as jóvenes y adultos en relación con lo que la escuela secundaria espera de ellos. *“Lo que tratamos de hacer es generar espacios de diálogo donde ese contenido no esté descontextualizado, porque ese es el problema de una propuesta, que esté descontextualizada de la realidad. En nuestro barrio, lo que nosotros generamos es la posibilidad de contextualizar el contenido, y siempre hay un espacio de diálogo más allá de que existen roles distintos. Lo que si nos permitimos desde la construcción de lo popular es poner en discusión o transgredir el contenido formal que tiene que ver con un sentido político, sino es más de lo mismo, que es la escuela media”*.

Las decisiones curriculares han sido un componente fundamental en la historia de estas experiencias. Algunas de las cuales se reflejan en la organización del currículum por temas o proyectos. Según esta perspectiva los conocimientos se organizan partiendo de los intereses del alumnado, el tema o el proyecto, más que la asignatura, pasa a ser el núcleo clave de los conocimientos. Esta postura está en estrecha relación con la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional.

Se ha definido esta forma de organizar los conocimientos como “la actividad de enseñanza y aprendizaje en el aula, que implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una manera rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas, de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas. La función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos basados en el tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de conocimientos.” (Hernández, 1986)

En el caso de las escuelas de reingreso, a partir de la conducción de la Secretaría de Educación se participó del armado curricular y el Director aclara que “lo que hicimos fue, de alguna manera, resignificar estos contenidos en función de la cohesión con la que trabajamos y el trabajo externo que se hizo también”.

Se destaca el proyecto que implementaron a partir de que un grupo de docentes participara de una capacitación propuesta por la UNSAM sobre educación sexual

“Fue muy interesante porque hubo un primer cuatrimestre donde la capacitación fue dirigida a los docentes y un segundo cuatrimestre donde el resultado de la capacitación entró al aula. Y hubo como un primer momento muy potente, muy movilizador en el cual los docentes veíamos que a través del concepto de sexualidad entraban los afectos, la escuela, su subjetividad, todo lo que la vida representa en la escuela, lo cual descoloca un poco cierta pose de inmóvil, propia de la cátedra y de lo que los contenidos consagrados principalmente proponen, ese lugar de que importa una verdad. Y esto implicó revisar los propios supuestos sobre el lugar de uno como docente y como sujeto frente a otros chicos en formación y por otra parte pensar de qué manera ingresaba la educación sexual integral a la escuela y según esa forma qué riesgos podía haber por ejemplo, si uno lo incluía como un taller, si uno lo incluía como un contenido obligatorio en las áreas, si esto implicaba que se escolarizara el conocimiento y que perdiera sentido. Y al final lo que hicimos fue construir 4 o 6 dimensiones mirando a los alumnos que tenemos. Lo que hicieron los alumnos fue trabajar alguna de esas dimensiones en su espacio, y acá había preceptoras, bibliotecarias, profesoras/es de biología, ética, química, etc. Y las dimensiones eran: identidad, derechos, violencia, género, etc. Y sobre esto se fue construyendo y la verdad que bueno, la bibliotecaria hizo un ciclo de cine y debate donde fue impresionante la asistencia de los pibes, porque si bien la asistencia fue convocada desde la institución, lo que se empezó a producir dentro del espacio de debate una vez proyectada la película excedía lo que podíamos llegar a pensar en un principio. La profesora de biología expreso abiertamente que cuando trabajaba todo el tema de aparato reproductor, maternidad, embarazo, algo que es muy fuerte que es su miedo siendo docente a equivocarse al hacer circular un tema que toca tan íntimamente a todos, alumnos y ella misma. Y el extremo cuidado que la llevaba a tener en esto, en el manejo de la información”.

En los CEIJAS, su coordinador destaca que *“En la propuesta es posible reconocer los aprendizajes previos. Se acredita en función del libro matriz, con equivalencias y esto ha significado una decisión fundamental para la inclusión de jóvenes y adultos en la escolaridad”.*

Los CENS que forman parte del proyecto impulsado por SES y UOCRA están involucrados en la decisión de trasladar el conocimiento en construcción a la curricula oficial transformando el dispositivo escolar fundamentalmente en el código curricular. *“Se hizo un cambio en el escenario de la escuela y organizar un horario de clases donde se integra la clase del albañil con el problema de matemática o química. La resignificación se hace en todos los espacios de aprendizaje”.*

4.3. Concepciones sobre el sujeto de la EDJA en estas experiencias

La nueva Ley de Educación Nacional, la obligatoriedad de la escuela secundaria y la necesidad de adecuación de las políticas educativas a esta nueva normativa, interpela a estas experiencias y al conjunto del sistema educativo desde la necesidad de incluir a todos y todas: *“se piensa en una escuela secundaria que rompe con su mito fundacional. El origen del nivel educativo esta asociado a la selectividad de su destinatario, “los futuros dirigentes”, “los futuros universitarios”, “los profesionales liberales”. (...) Este cambio de destinatario le*

impone a la escuela el desafío de la inclusividad, frente a la selección a la que las prácticas que en ella se desarrollan están habituadas. Para ello necesita repensar tanto su trayecto curricular como las mediaciones, en términos de enseñanza, que se necesitan realizar para que los destinatarios realmente puedan ser incluidos, esto es ser reconocidos como sujetos de derecho de la educación y con la potencialidad que su propia condición humana les provee para el aprendizaje” (Misirlis, 2009: 84).

En este sentido, el sujeto de estas experiencias, las cuales trabajan históricamente con las poblaciones excluidas, cobra un lugar protagónico desde la perspectiva de la inclusión. Esta cuestión se hace presente en las reflexiones de los diferentes actores del grupo focal que vislumbran el desafío que implica incluir para una escuela que no ha sido pensada de ese modo en sus orígenes. Sumado al desafío de la inclusión, para la educación de jóvenes y adultos que históricamente ha intentado trabajar con adolescentes, jóvenes y adultos que han sido excluidos de sus derechos y, entre ellos, del derecho a la educación, también se les plantea el interrogante respecto de la necesidad de producir conocimientos significativos: *“La educación secundaria nace para algunos, no nace para todos, con lo cual la escuela tiene que tomar ahí una decisión política de dialogar con esos conocimientos”.*

Desde este punto de partida, una definición clave en el desarrollo de estas experiencias es, justamente, la concepción que se tiene acerca del sujeto que participa de la modalidad. En primer lugar, se toma como punto de partida la existencia de una población no homogénea. *“Para abordar los problemas de una población heterogénea tenemos que tener estrategias heterogéneas”* asevera el Director de la Escuela de Barracas. Algunas de las problemáticas que se mencionan tienen que ver con la alternancia de los/as jóvenes entre la escuela y el trabajo informal por un lado, así como con las problemáticas de vivienda de los estudiantes y con las problemáticas asociadas a la vulneración de sus derechos, por el otro: *“Chicos que les sale una changa, el trabajo, cuidar a los hermanos, alumnas y alumnos padres y madres, alumnas embarazadas, alumnos que dada la fragilidad en términos de calidad de vida se enferman con bastante frecuencia, este año con mucha fuerza apareció el tema del desalojo, hay algunos que son ocupas y que son desalojados de estos espacios que tienen y que van produciendo con familias y esto hace que tengas un grupo discontinuo de alumnos”.*

La problemática de conciliar estudio y trabajo (formal o doméstico) también se hace presente en el Bachillerato los “Troncos” así como las dificultades pedagógicas que trae implicada la heterogeneidad de los sujetos educativos: *“con adultos, la mayoría son trabajadores, con lo cual asistir a clase es algo jodido, los que tienen hijos porque tienen hijos, los que trabajan por ahí te llegan tarde. Hay una serie de condiciones que hacen a la conformación del sujeto adulto también. Mucha circulación, por ahí consigue un laburo un mes y no vienen. Sumado que te encontras con adolescentes de 16 o 17 años hasta adultos de arriba de 50. Con lo cual tenés diferencias generacionales. El sujeto adulto es muy heterogéneo, muy diverso”.* También aparecen las dificultades vinculadas a la pérdida de los hábitos de estudio por parte de la población adulta que señala el coordinador de CEIJA de Jujuy.

En segundo lugar, aparece la centralidad del sujeto, de sus intereses, sus deseos, su experiencia y sus expectativas para pensar en los contenidos. El vicedirector de la Escuela de Barracas pone un ejemplo para

ilustrarlo: *“Si yo llevo (un determinado material de trabajo) porque me parece que hay que elaborar los vínculos (por situaciones de violencia de género y demás) solamente porque tengo una representación de los pibes pero no está sostenida en la realidad, fracasaría la propuesta como propuesta metodológica y curricular en aula. (...)”*

Los contenidos de enseñanza –más allá de los planes de estudio y de la formalización de los papeles- están fundados centralmente en los sujetos del aprendizaje, en el reconocimiento de sus saberes previos y en la producción de conocimientos que los atraviesen. Estas experiencias pueden transitar estos procesos de construcción curricular porque primeramente pueden reconocer a los jóvenes y adultos como sujetos relevantes y como protagonistas de sus vidas, de espacios educativos, culturales y laborales. En este proceso de reconocimiento de los sujetos, las experiencias permiten visualizar las implicancias que tienen los distintos actores en el hecho educativo, como por ejemplo, los docentes: *“Me parece que el problema de formalización docente es que no nos animamos muchas veces a los papeles o a las palabras o a la planificación, porque en general los docentes no nos asumimos como constructores de lo educativo”*.

El equipo técnico del Proyecto de SES y UOCRA reconoce que decide diseñar un trayecto formativo de secundaria con formación profesional, sustentada en el trabajo por proyectos ya que se advierte que “los jóvenes y adultos se acercan a los centros educativos atraídos solo por la oferta de formación laboral y/o profesional, y no así por la de formación básica. Frente a este diagnóstico de situación, es necesario y urgente comenzar a dar respuestas que apunten al fortalecimiento e integración de las dos modalidades educativas a partir, como ya venimos analizando, del desarrollo de una oferta amplia, pertinente y flexible, con capacidad de dar respuestas a las necesidades de los sujetos que concurren a la EPJA”.(Misirlis, XXX)

En tercer lugar, sin duda resulta importante para los entrevistados contemplar la singularidad de cada sujeto para acompañar su escolaridad, así como la trayectoria más allá de la escuela *“es que se inventen un proyecto de vida, que sea digno, donde ellos no sean avasallados, explotados”*. En este marco, una dimensión clave de estas propuestas es que rompen con la figura del fracaso escolar y así con la responsabilización del alumno por el propio fracaso. La figura del alumno repitente fue desterrada en la escuela de Barracas a partir de la modalidad de asistencia y promoción similar a la de un nivel terciario: promoción por materias. El alumno en todo caso recursa una o varias materias pero sigue avanzando en su trayecto. Lo mismo sucede en el Bachillerato y es lo que intentan muchos de los directivos involucrados en el Proyecto de Terminalidad y Formación Profesional. Como último escalón de esta visión, se puede observar que la responsabilidad de la educación no recae en los y las alumnos de esta modalidad sino, en primer lugar, en el Estado y, luego, en los distintos actores de acuerdo con sus niveles de responsabilidad.

Por último, el sentido de la formación se destaca como cuestión central y en este punto existe acuerdo entre las diferentes instituciones participantes del grupo y tiene que ver con el para qué de las experiencias, ligado a la transformación, es decir, a la formación de sujetos políticos.

4.4. La cultura institucional

Un soporte clave de la cultura institucional de las distintas experiencias tiene que ver con el sentido que el contexto social y comunitario cobra en estas instituciones. En muchos casos estas experiencias de educación secundaria para jóvenes y adultos se construyen y entran en un proceso institucional que tiene historia, imprimiéndole a aquellas, una identidad y una cultura institucional definida.

Las experiencias analizadas expresan, en líneas generales, la necesidad de articular la experiencia escolar y educativa con el entorno barrial y con el trabajo de otras organizaciones afines para llevar adelante actividades en conjunto o para abordar problemas comunes y complejos, desde diferentes perspectivas. Desde la coordinación del Bachillerato de Tigre se comenta: *“Hay otro espacio que es la red barrial, con la que estamos empezando a trabajar sobre lo educativo, pero no hay una actividad conjunta todavía. Sobre todo porque volvimos a participar hace poco. El laburo tiene que ver con lo educativo, la articulación más importante es que nuestro taller de computación se hace en la sede de otra organización del barrio. Después uno trabaja con otras organizaciones cosas más puntuales, como el apoyo escolar, por ejemplo.”*

Asimismo, todas las experiencias participantes del espacio convocado no se conciben trabajando de manera aislada, parte de su propia identidad tiene que ver con una construcción que tiende a un hacer con otros. El director de la escuela 2 decía: *“no estás trabajando solo, acá hay que producir red para poder enseñar, para poder ser escuela. Y poder pensar estrategias que incluyan cotidianamente a estos pibes que están por afuera de la escuela de manera intermitente”...*

El coordinador del Bachillerato Popular en relación con las articulaciones interinstitucionales señala: *“Nuestra principal articulación es con el resto de los bachilleratos, que son más de 30 en la provincia de Bs. As. Hay un plenario todos los meses, va un compañero en representación, a veces va con mandatos, a veces no. Y es un espacio que, a veces, propone alguna línea de acción. Esto es fundamental porque somos un conjunto que, pese a las diversidades, luchamos por lo mismo”*.

Estas experiencias de articulación promueven la generación de lazos a nivel institucional proporcionando un *“entramado de redes de contención de los alumnos por parte de los adultos como referentes de los pibes”* expresa el director de la escuela de Barracas. Existe acuerdo también acerca de que la escuela tiene que ser un espacio para que los/as jóvenes vuelvan a ser jóvenes dentro de un marco institucional en el que puedan confiar en los adultos y en las instituciones. Retoma el director: *“los pibes saben que nosotros estamos dispuestos a escucharlos y a establecer un diálogo, y esto es notorio porque cuando vienen a hablar con uno se levantan y dicen ‘te agradezco mucho’ y vos no sabes bien qué le dijiste y si lo va a ayudar, pero esta instancia de escuchar al otro da alivio. Así como los alumnos no están acostumbrados a que un director le diga ‘sentate acá y habla’ vemos que los profesores no están acostumbrados a que las autoridades de la escuela les digan ‘sentate y contame qué te pasa’. Es esa estructuración jerárquica autoritaria de la escuela tradicional con la cual hay que romper”*.

En todo aprendizaje humano se da la experiencia de un encuentro entre distintas subjetividades. En la escuela, en cada encuentro entre el docente y el alumno se aprende. Muchas veces hasta más relevante que un contenido, se aprende una relación. Desde esta perspectiva, lo que el docente enseña es ante todo una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha. Por lo tanto, podemos aprender desde el compromiso con esa relación. Esta relación es educativa en tanto que el docente deja siempre un espacio abierto para invitar a que el otro aprenda, un espacio público, en palabras de Carlos Cullen. De este modo, el docente no influye en el alumno, sino en ese espacio abierto a la experiencia; configura ese espacio para dejar aprender al alumno. El alumno no aprende de lo que el docente sabe, de sus conocimientos, sino de la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera, en el proceso intersubjetivo que configura el espacio abierto donde el capacitando aprende.

En esta relación, el alumno no imita a modo de repetición, lo que el docente sabe o hace, sino que se aviene a la invitación que le hace para hacerlo junto con él. En palabras de Meirieu *“es un movimiento, un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega...”*²⁹

La educación es una experiencia singular, un acontecimiento. *“Es una experiencia en el que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro del otro a cuya llamada debemos responder. Es, pues, una revelación, una epifanía.”*²⁹

Es un ejercicio la producción de una cultura institucional. *“Es muy difícil para un docente que está inserto en el sistema tradicional pensar la vinculación con los estudiantes, con los compañeros docentes, con una conducción (...) y con una población real cotidiana en función de las problemáticas de la comunidad.”*

“Acoger al otro en la enseñanza... es acoger lo que me trasciende y lo que me supera; lo que supera la capacidad de mi yo y me obliga a salir de él, (de mi yo), de un mundo centrado en mí mismo, para recibirlo” 30. En la relación educativa el primer movimiento que se da es el de la acogida, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias. Educar exige, en primer lugar, salir de sí mismo, *“es hacerlo desde el otro lado, cruzando la frontera”* 31 ; es ver el mundo desde la experiencia del otro. Ello nos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el otro nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. En segundo lugar, exige la respuesta responsable, es decir, esencialmente ética, a la presencia del otro. En una palabra, hacerse cargo del otro, asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento o alumbramiento de una *“nueva realidad”*, a través de la cual el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996).

²⁹ Op. Cit

³⁰ Bárcena, F, Melich J. *“La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad”* Papeles de Pedagogía Ed. Paidós. Barcelona Año 2000.

³¹ Op. Cit.

La visión de los sujetos enseñantes

Partimos de considerar actores enseñantes a todos aquellos sujetos que intervienen en las prácticas institucionales, ya sea desde el nivel institucional – directores, coordinadores- como desde el nivel áulico – profesores, tutores.

En este sentido el director de la Escuela de la Barracas plantea alguna cuestión acerca del rol de la conducción: *“Me parece que el rol de la conducción del director es muy importante en una escuela. Alguna vez escuché por la vía de Spinoza que el trabajo del director es el que activa el poder de los demás y yo creo que como director estamos llamados a activar el poder de los demás. Y ahí te encontrás con todo esto. Se armó un grupo de trabajo y esto me parece que es parte de esta activación, de dar la posibilidad de hacer, de crear”*.

También aparece expresado como “gran desafío” de la dirección: contextualizar la tarea de los y las docentes. *“La práctica que traen es la tradicional, el trabajo nuestro es contextualizar esa práctica, reformularla, replantearla porque también sostenemos que lo más importante de la escuela es la cultura institucional. Las escuelas de reingreso cambian de alguna manera las condiciones materiales, estamos hablando de un bachillerato en cuatro años, los profesores asumen por cargo, entonces las condiciones materiales son necesarias pero no son suficientes. Asumen por cargo es un profesor de historia que tiene 12 horas de las cuales 8 son frente al curso, 2 para apoyo y 2 para planificación. Es un avance pero convengamos que con este formato se puede hacer una escuela expulsora, y la podes llenar de una cultura similar a la cultura de la escuela tradicional. Nosotros estamos a favor de una escuela que no excluye. Bueno, todo eso hay que trabajarlo y por ahí pasa lo más importante de nuestro rol, establecer otro entramado de relaciones entre los que somos miembros de esta escuela: docentes, preceptores, auxiliares, alumnos, padres”*.

La cultura institucional, acuerdan los referentes de las instituciones participantes, logra transformarse no a través de la “capacitación docente” sino a partir del intercambio: *“en la medida que la institución forme circuitos de intercambio nos enriquecemos todos, porque sino caemos en la omnipotencia de que la conducción tiene todo el saber y no es así. Va a ir mejorando en la medida que se produzca un intercambio con todos los miembros de la escuela. Y eso creo que nosotros lo hacemos de alguna manera y es una escuela relativamente nueva, cumplimos 5 años y fuimos mejorando y generando circuitos de diálogo interesantes con los coordinadores de área, los profesores, los alumnos, la conducción, sirvió para el mejoramiento de la escuela”*.

Transgredir, alterar, innovar

Estas instituciones educativas están preparadas para contemplar las particularidades, para dialogar y para adecuar las condiciones que favorezcan la permanencia y el aprendizaje de los jóvenes y adultos.

Se establecen acuerdos y “contratos” para lograr los objetivos atendiendo las realidades de los jóvenes y adultos. Por ejemplo el cumplimiento de la asistencia o de un horario de entrada genera complicaciones

en todas estas instituciones: *“Nos cuesta un poco la cuestión de la continuidad de la asistencia de los alumnos/as, nosotros damos clases 5 días por semana, pero que participen los 5 días de la semana 4 horas por día es una dificultad”*.

El referente de la experiencia de Jujuy relata: *“se dilata el ingreso, alguna vez, una media hora o cuarenta minutos por razones netamente laborales, eso lo podemos ratificar debido a que cuanto llegan al establecimiento lo hacen con el uniforme del trabajo o por diferentes aspectos particulares”*

En la escuela de Barracas, dice el director *“los pibes vienen tarde, nos pasa, los pibes no vienen todos a primera hora”* Así expresa *“No es lo mismo romper una ley que transgredirla, cuando uno transgrede es diferente que cuando uno comete un ilícito porque en ese caso uno piensa en uno, en un beneficio para uno. Pero cuando uno transgrede una norma, generalmente, piensa en otros. Había una directora, Norma Colombato, que decía ‘hagan que los sumarios tarden’ y así ella instalaba el jardín en la escuela secundaria cuando no había nada legislado... Y alguien que observó la experiencia nos decía: el sentido se constituye y la evidencia es que destruyeron la representación clásica de hora de clase, timbre, recreo; cambio la idea de lo que es el espacio y el tiempo escolar a tal punto que lo internalizaron. Desapareció el timbre, desapareció el recreo, porque el recreo no los liberaba de nada, nada los ataba al espacio del aula.”*

La participación

En cuanto a los espacios, canales y contenidos de la participación en la educación de adultos se expresa una demanda bien definida y explícita que tiene que ver con el ejercicio del derecho a participar por parte de las instituciones organizadas para brindar una oferta educativa para los sujetos que atraviesan situaciones de alta vulnerabilidad y que han quedado fuera de las posibilidades de realizar y concluir su trayecto de educación secundaria. Las instituciones expresan la necesidad de ser escuchadas y de ejercer el derecho a participar en las decisiones curriculares.

Es importante observar cómo en estas instituciones, según lo debatido y compartido en el grupo, los adolescentes y jóvenes aprenden más allá del aula. Son instituciones que valoran y promueven la participación en la escuela por parte de diferentes actores: alumnos/as, familias, vecinos, profesores, preceptores, coordinadores, tutores, porteros, etc. Todas las experiencias reconocen la importancia de la participación para favorecer aprendizaje en los jóvenes y adultos, lo que se suele denominar como aprender participando.

La escuela de Barracas habla de los canales de participación de sus alumnos: *“La escuela brinda canales de participación, cada curso tiene su delegado, nos reunimos periódicamente con los chicos. Resuelven de qué color se pinta la escuela. En definitiva cuando decimos que la escuela es de todos, la escuela es de todos. También se resolvió con los pibes la normativa interna, otra cosa que tiene más peso institucional. Se resolvió qué cosas se iban a considerar falta grave o falta leve, se consultó a todos, se puso en común lo que pensaban los docentes, los alumnos y a partir de ahí surgió la normativa interna de la escuela. Y otra cosa que me parece importante sobre la participación es la resolución democrática de los conflictos, la escuela común sigue siendo autoritaria”*.

Como señala Graizer: *“Al postular la necesidad del carácter deliberativo del curriculum para la EPJA, por las características propias de los sujetos pedagógicos, por un imperativo metodológico y por opción político pedagógica se está definiendo un criterio sobre el control del conocimiento a ser distribuido. Este criterio tiene implicancias directas sobre los tradicionales formatos de gobierno del sistema y de las organizaciones educativas de jóvenes y adultos. En el marco de los debates sobre los formatos de gobierno de las universidades, se discute sobre las formas de elegir las autoridades, si el voto directo es legítimo, si desbalancea el “equilibrio” del gobierno o si implica un paso hacia la mayor democratización del espacio universitario. Por el contrario, cuando se habla de la EPJA en otros niveles educativos que no son el superior, pareciera “demencial” la participación real de los estudiantes en el gobierno de las organizaciones educativas”*³²

4.5. Estrategias de acompañamiento de las trayectorias educativas

Los problemas que aparecen de forma transversal a las distintas experiencias son aquellos vinculados a las realidades socioeconómicas y de alta vulnerabilidad que emparentan a los sujetos que participan de las mismas y que complican sus posibilidades para sostener sus trayectorias educativas.

Las instituciones convocadas comparten, entre las estrategias para retener a los alumnos y alumnas en la escuela, diferentes experiencias que surgieron a partir de: *“buscarle la vuelta a las dificultades que los alumnos nos planteaban porque sino, no seguían. Son cuestiones bien concretas que los van alejando de la escuela”*

Profundizar sobre el análisis de cuáles son las estrategias elegidas por estas instituciones para que los alumnos y alumnas se inscriban, se queden, aprendan y acrediten su paso por la escuela, expresa muchas de las concepciones que sostienen a estas experiencias.

- Pudimos identificar cuatro estrategias comunes para dicho acompañamiento;
- Trayectos específicos por alumno
- Parejas pedagógicas
- Tutorías
- Talleres y otras actividades extracurriculares

Trayectos específicos por alumno

En la escuela de Barracas nos cuentan: *“Si el alumno tiene algún tipo de inconveniente y le cuesta mucho por cuestiones de impedimento de realizar el trayecto original, está la posibilidad de reducir el trayecto, haciendo 3 materias en lugar de 5, donde el elige cuales materias, ya sea, porque entiende la propuesta o por el vínculo con el docente que le permite avanzar. Esta flexibilidad ha permitido inclusive, que los alumnos que vinieron e instalaron la lógica de escuela tradicional, por ej. la mañana contra la tarde, que esto empezara a diluirse justamente en función*

32 Graizer, Oscar. “Un Currículum para la educación para jóvenes y adultos” Ministerio de Educación de la Nación Secretaría de Educación. Escuela Itinerante, 2007

de lo académico porque capaz un pibe por alguna razón, como el surgimiento de un trabajo, se pasa de la tarde a la mañana y ya no soy ‘de la tarde a morir’ y empiezo a construir vínculos en otro turno”.

“Y con alumnos que en algún momento quedan libres por razones de fuerza mayor o que los exceden en términos de vida, este año instalamos un acompañamiento porque nos parecía una ficción: sostener reincorporar a un pibe que había quedado libre y con un mes de cursada darle todas las prioridades de alumno regular sabiendo que iba a ser una ficción para el docente, para el grupo, para el pibe. Sabíamos que dejarlo libre significa dejarlo solo cuando no tienen libros, no tienen recursos materiales y a veces tampoco simbólicos para poder sostener esto, así que instalamos una especie de espacio o de figura de alumno concurrente oyente y que en ese espacio de sostenimiento de esta cursada de no regular iba contratando con el docente lo que iba a dar en su mesa de libre y que todo lo que pudiera acreditar en esta cursada se le podía dar por aprobado digamos. Esto tuvo una posibilidad de acercarnos con la comunidad, con las familias y de instituir ciertas cuestiones normativas. Diferenciar a estas escuelas de aquellas en donde no se negocia. Esto igual no es todo de cualquier manera y a cualquier costo y dialogar y negociar no significa perder, no significa ser rígido sino todo lo contrario. Pensar una estructura rígida es una estructura muy limitada, pensar una estructura flexible y mas compleja es pensar una estructura donde se pueden ir construyendo caminos alternativos sin que esto implique quebrar con la lógica de la estructura”.

Por ejemplo, también comentan los responsables de la Escuela 2 *“Nosotros tenemos la posibilidad de, con el acuerdo del alumno y en una reunión con asesoría pedagógica, acordar ajustes en la trayectoria educativa, es decir, si el alumno viene muy bien y está cerca de graduarse y tiene toda la carga horaria cubierta y le queda una materia, puede hacerla a contra turno”.*

Parejas pedagógicas

Las distintas experiencias han coincidido en hablar de “pareja pedagógica” como una estrategia educativa potente. Desde el Bachillerato se menciona: *“Nosotros funcionamos con parejas pedagógicas. Tratamos de que no haya un solo profesor al frente de una clase. Está bueno que haya dos profes para que no se desbanden, también por la forma de dar la clase. La pareja pedagógica ha sido un descubrimiento frente a la dinámica enseñanza-aprendizaje, que nutre mucho las clases y nos parece un hallazgo y una cosa a repetir. Igual es difícil de sostener y hoy no se puede estar llevando adelante debido a la dificultad de falta de compañeros/as docentes”.*

Lo mismo se expresa desde el programa interinstitucional UOCRA - SES en el que los docentes de la escuela trabajan junto con los profesores de los centros de formación profesional: *“se arma una curricula común para grupos que son sostenidos desde FP y desde la secundaria de adultos de manera conjunta aunque con diferentes contenidos curriculares y hasta en diferentes espacios, pero se conversa sobre los pibes, se acuerdan algunos criterios, etc.”.*

La escuela de Barracas pone un ejemplo para destacar el valor de la pareja pedagógica en la práctica:

“La observación en el aula por parte de un coordinador o director no se hace como si fuera alguien externo, sino como pareja pedagógica para un trabajo compartido. El objetivo no es disciplinar sino mejorar situaciones educativas. Se trabaja para que el propio docente vea el problema, revise y modifique con ayuda de la pareja pedagógica. También resulta muy importante en este caso como allí los alumnos identifican la presencia de la institución dentro del aula”.

Tutores

Las instituciones educativas cuentan con tutores o con alguna figura institucional, más o menos formal, que promueve espacios educativos para acompañar y sostener las trayectorias de los alumnos más allá del aula.

En el caso de los CENS se expresa que el espacio de las tutorías es uno de los componentes clave en el sostenimiento de la trayectoria educativa. En general coinciden en que la figura de los tutores genera espacios que convocan y sostienen a los alumnos favoreciendo, también, la pertenencia institucional.

En las escuelas de reingreso existe *“la posibilidad de tener un tutor por curso, y este año quisimos dar una vuelta de tuerca a esto y creamos el cargo de coordinador de tutores, que si bien existe para otras escuelas, para nuestra escuela no. Pero creamos el cargo y mejoró un montón. Tienen un referente inmediato los tutores y el rol de tutor en la escuela de hoy es muy importante para el acompañamiento para los chicos”.*

En el caso de los CENS, la organización social logró impulsar la figura del tutor por curso habilitando que *“los tutores acompañen el sostenimiento de la trayectoria junto con la familia, haciendo hincapié en la formación en derechos y en la formación para el trabajo autónomo y para la organización social”.*

La manera en que fueron desempeñándose los tutores, en general, fue determinante para que la escuela pudiera empezar a “romper” o alterar la lógica puramente escolar. En Barracas se destaca especialmente que *“los coordinadores de tutores no son profesores sino que son referentes de la comunidad con experiencia de trabajo con jóvenes”* y en el caso de los CENS, los tutores han sido elegidos desde afuera del sistema educativo, buscando personas con experiencia, también, en el trabajo con jóvenes. El coordinador del CEIJA agrega: *“Los profesores que tenemos cargo, horas asignadas de extra clase para planificación y apoyo. Tratamos de retener a los alumnos en clases de apoyo, también se hace una producción de cuadernillo de contenidos mínimos acordados por materia en cada área. La tendencia a veces es producir material pensado para un alumno regular, ahí hay que volver a trabajar que es un contenido mínimo, tomar decisiones en relación a que se jerarquiza en términos de que hay que acreditar para pasar de un año a otro”.*

En los centros de Jujuy, comenta el coordinador: *“los estudiantes que asistían a estos centros eran realmente adultos con una edad aproximadamente entre los 35 y los 40 años, que habían dejado la actividad educativa hace un buen tiempo y les costaba bastante el aprendizaje. (...) Por lo que nosotros consideramos a esta dificultad como una prioridad a tratar de salvar y solucionarla lo antes posible, por ese motivo a mediados de año en el 2005 implementamos unas técnicas de aprendizaje que los docentes la llevaban a cabo luego de concluir la*

actividad diaria: se quedaban por lo menos una media hora o 40 minutos con aquellos alumnos que necesitaban realmente de la implementación de esta forma para que el alumno revea lo que había hecho en la jornada y de enseñarle técnicas de estudio que son habituales y comunes, además de charlar sobre sus problemas y sus cosas”.

Los tutores también interactúan de otro modo y conocen otras problemáticas que tienen los alumnos. En el Bachillerato de Tigre, dice el responsable: *“Frente a problemas de los alumnos, se crean estrategias siempre grupales de participación para identificar mejor las problemáticas y para trabajar sobre ellas. Un ejemplo que está muy presente en nuestros barrios y centro, son las problemáticas de violencia de género”*

Talleres y otras actividades extracurriculares

Estas instituciones ofrecen otras actividades a los jóvenes y adultos en el mismo espacio. Muchas tienen la modalidad de taller, en general son espacios artísticos o ligados a la comunicación y el deporte. Por otro lado, también aprenden a partir de estrategias y programas de distinto tipo que impulsa la escuela en función de los intereses de una población heterogénea. Talleres, proyectos temáticos, programas públicos en las escuelas son recursos que la escuela pone al servicio de su proyecto educativo y que permiten enriquecer el proyecto institucional. Como dice el Director: *“Cuando la escuela tiene claro lo que quiere, suma proyectos y articulaciones con otras instituciones en función de los objetivos de la escuela”.*

Son espacios con otros códigos en donde los vínculos y las relaciones se establecen no por ser parte de un curso, sino por estar compartiendo una actividad por placer o por interés. *“No todo el mundo puede tener ganas de ir a música, pero el que va, va con ganas y sostiene el lugar y comparte con alumnos que no son de su misma división ni nivel y ahí comienza a hablarse de la escuela, porque si está uno de cuarto con uno de primero compartiendo un taller, el de cuarto le puede plantear cuestiones de su propia trayectoria”.*

4.6. Reflexiones finales acerca de experiencias educativas innovadoras en EDJA

Las reflexiones y aprendizajes compartidos por los distintos referentes de estas experiencias expresan que, no es sino la acción cotidiana la que permite la resignificación de la prescripción curricular dándole una nueva forma. Como puede observarse en la descripción de estas experiencias, la regulación normativa y los planes de estudio que poseen no irradian la riqueza ni la innovación y adecuación que presentan las experiencias ya que comparten las mismas normativas que regulan a otras instituciones del sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de compartir un punto de partida común, lo que estas experiencias “hacen” de sus prácticas y de sus diseños curriculares es diferenciador respecto de otras instituciones en las que jóvenes y adultos van quedando excluidos.

Como señalan Badano - Benedetti; *“Todo cambio curricular debe entenderse como una propuesta que, recuperando los tránsitos realizados (la historia), ofrece una proyección hacia el futuro... un plan de estudios debe tener la capacidad de anticipación y la flexibilidad necesaria para incorporar los movimientos permanentes, que*

hoy se dan con total vertiginosidad” (Badano – Benedetti, 2003).

Por ello, sería interesante que estas experiencias innovadoras que logran *“resignificar todos estos contenidos en función de los intereses de la población”* logran sistematizar y formalizar estos aportes junto con las decisiones curriculares que van tomando en la vida cotidiana institucional para así avanzar -más allá de los logros alcanzados a partir de sus prácticas- en el desafío de la formalización necesaria para que otras experiencias institucionales de educación secundaria de jóvenes y adultos puedan *“repensar tanto su trayecto curricular como las mediaciones, en términos de enseñanza, que se necesitan realizar para que los destinatarios realmente puedan ser incluidos, esto es ser reconocidos como sujetos de derecho de la educación y con la potencialidad que su propia condición humana les provee para el aprendizaje”.* (Misirlis, 2009:85)

5. A modo de cierre

El recorrido por el texto desarrollado hasta aquí, y más aun la lectura secuenciada de 27 años de normativa para el nivel, nos muestra evidentes preocupaciones por encontrar respuestas al problema de la exclusión de los sujetos del nivel secundario. Se hace evidente también que la complejidad que adquiere éste amerita la continuidad de la discusión, pero también amerita un detenimiento cuidadoso en el análisis de las contradicciones devenidas, en muchos casos de las traducciones académicas que realizan los equipos técnicos respecto de las decisiones políticas. No es que se los responsabilice de los modelos cristalizados en los diseños o propuesta curriculares, sino que es necesario revisar la selección curricular que se realiza, bajo el tamiz de las definiciones de sujeto destinatario y de políticas educativas para el nivel. De lo contrario, se producen experiencias remediales centradas en una idea de reparación en la cual la responsabilidad pareciera recaer en el sujeto, al pedírsele que realice tramos de formación muy similares al trayecto que realizan los adolescentes en la secundaria común.

Este aspecto, es algo que nos interesa enfatizar y que por eso el lector notará que surge de manera transversal a lo largo de todo el documento, y que hemos tomado en particular en el ítem 3.4, así como en la discusión devenida del grupo focal.

Es también esta intención la que se encuentra subyacente en la elección de los casos descriptos, ya que nos interesa construir una mirada positiva de la experiencia acumulada en la historia del nivel, desde la recuperación de las instancias en que los distintos sujetos sociales del curriculum buscan, o han buscado, la convergencia de intereses en las que prime el cumplimiento del derecho a la educación. Y en este nivel en particular, sustentada en el reconocimiento de la realidad del sujeto destinatario, del que también hemos intentado tomar todas las caracterizaciones realizadas.

Finalmente, consideramos que es importante comprender que serán necesarias una variedad de propuestas que atiendan a las características particulares de la heterogeneidad que implica un universo de destinatarios compuesto por jóvenes (en algunos casos adolescentes) y adultos.

Hay un largo camino recorrido, no habrá necesidad de construir propuestas fundacionales. En la historia del nivel se encuentran una multiplicidad de respuestas que retomadas, profundizadas y adecuadas al sujeto y su contexto histórico de desarrollo pueden permitir avanzar en el cumplimiento efectivo de las políticas inclusivas que tienden al logro de la justicia educativa y social.

6. Bibliografía

ALLIAUD, A. (2004) La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. Bs. As., Cuadernos de Pedagogía. Rosario Nº12,

ARENDT, H. (2003) "La condición humana" Editorial Paidós. Argentina.

AUSUBEL, D. P. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento". En Elam, S. (Comp.) La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.

AUSUBEL, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.

AUSUBEL, D. P. (1976) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

Badano María del Rosario, Benedetti, María Gracia: (2003) La pedagogía universitaria y la reforma curricular. Apuntes sobre una relación invisiblemente compleja. Una apuesta política para repensar la formación. Formación Académica en Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. Editorial Espacio. Buenos Aires.

BÁRCENA, F, MELICH J. (2000) "La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad" Papeles de Pedagogía Ed. Paidós. Barcelona

BAUMAN, Z. (2005) Vidas desperdiciadas. Bs. As., Paidós.

BERNSTEIN, B.(1977); *Clases, Códigos y Control*. Madrid Akal.

----- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata Madrid.

CANEVARI, M. Sara. (2009) "Una mirada histórica de la Educación Secundaria de Adultos" Consultado en Internet diciembre 2009: <http://www.pema.unlu.edu.ar/vs/carrera.html>

CANNELLOTTO, Adrián (2008), *Lo que tenemos por delante. Interrogantes y desafíos para repensar la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos*, en "Hacia una sociedad más justa. La educación de los jóvenes y adultos en América Latina: experiencias y desafíos". Fundación Santillana, Buenos Aires.

CONTRERAS Domingo, J, (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.

CONTRERAS, José D (1994) "Enseñanza, currículum y profesorado" Akal ediciones. España.

CULLEN Carlos (2004). Perfiles ético políticos de la educación Ed. Paidos . Buenos Aires.

DA SILVA, T.T, (1995) *Escuela, conocimiento y currículum*, Buenos Aires, Miño y Dávila

DAVINI, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

DE ALBA, A. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

De ALBA, Alicia (1995). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, Bs. As., Miño y Dávila.

DÍAZ BARRIGA, A. (2003) *Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa , 5(2) . Consultado el 18 de agosto de 2007 en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

DUBET, F. La escuela de las oportunidades¿qué es una escuela justa? Barcelona, Editorial Gedisa, 2005.

DUSSEL, Inés, Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento

EISNER, E. W, (1998).*Cognición y currículm, una visión nueva*. Buenos Aires, Argentina, Amorroutu.

FELDFEBER, M. (comp.).(2003) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Bs. As., Ed. Novedades Educativas.

FINNEGAN, F. y PAGANO, A.M. (2007) *“El derecho a la educación en Argentina”* FLAPE, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel, (1991) *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México

FREIRE, PAULO (1970):*“Pedagogía del Oprimido”* México: Siglo XXI.

Freire, Paulo.(2004) *“El grito manso”* siglo veintiuno editores. México.

GIMENO SACRISTÁN, José (1991): *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Editorial Morata. Madrid. 3ª Edición.

GRAIZER, Oscar L. (2007) *“Un Currículum para la Educación para Jóvenes y Adultos”*. MECyT. Coordinación de Educación para personas jóvenes y adultas. Escuela itinerante. Documento de trabajo. Mimeo.

Grundy, S *“Producto o praxis del currículum”* Ediciones Morata. Madrid. Año 1994

HERNÁNDEZ, F, SANCHO Juana M. *“Para enseñar no basta con saber la asignatura”*Ed. paidos. Buenos Aires Año 1993

KRICHESKY, M. (comp.). Adolescentes e inclusión educativa, Noveduc- OEIUNICEF- SES, Buenos Aires, 2005.

LUNDGREN, U (1992) *“Teoría del currículo y escolarización”*. Morata. Madrid.

LUS, M. De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires, ediciones Paidos, 2000.

MARZO, M..A. y FIGUERAS, J. (1990) *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas .Cuadernos de Educación 3”*. Editorial ICE / HORSORI (Universidad de Barcelona).

MISIRLIS, G. *“Inclusión Educativa: cartografía de un diseño”*, disponible en www.unsam.edu.ar-mundoscontemporaneos.

MISIRLIS, Graciela, *“Formación profesional y terminalidad de la educación: una propuesta curricular inclusiva”* en Todos en la Escuela, UNSAM Edita,

MISIRLIS, Graciela; *“Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político – didáctico”*

NARODOWSKY, M. (1994) Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires, Aique.

PERRENOUD, P. (1994) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata.

PERRENOUD, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

PUIGGROS, Adriana (2006) *“Que pasó en la educación argentina, breve historia desde la conquista hasta el presente”* Buenos Aires: Galerna.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes (1996):*“Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión”*. En: Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año 5. No. 5.

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes (2007): *“Informe Preliminar: Situación presente de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. Argentina”* Buenos Aires: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CEFRAL).
Seminario Internacional de Alfabetización en el siglo XXI (2008). Documento *“Hacia una sociedad más justa”*, de Fundación Santillana.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1991.

STENHOUSE, Lawrence (1991). Investigación y desarrollo del currículm. Madrid, Morata.

TENTI FANFANI, E. “Cultura juveniles y cultura escolar”, Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre encino medio”. Ministerios da Educacao . Secretaria de Educacao Media e tecnológica. Brasília.

TERIGI, Flavia (1996) *Notas para una genealogía del curriculum escolar* En Propuesta Educativa, año 7 N° 14, Buenos Aires, FLACSO

TORRES, Jurjo (1996). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid, Morata

7. Anexos

7.1. Matriz descriptiva de documentos curriculares vigentes de la Educación secundaria de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
Ver cuadro excell aparte

7.2. Normativa y documentos curriculares nacionales (presencial y a distancia)
Ver en CD aparte

7.3. Normativa y documentos curriculares por jurisdicciones
Ver en CD aparte

7.4. Instrumentos utilizados

7.4.1. Entrevistas en profundidad

Guía de entrevistas a informantes clave

Fecha: _____
Entrevistador: _____

Datos del entrevistado:
Nombre
Edad
Institución/ Cargo
Provincia:

Ejes a abordar en la entrevista:

- sujetos,
- contenidos
- contextos

Bloque 1: Contextualización

- 1- ¿Cuál es su trayectoria en relación con el nivel? ¿Qué experiencia tiene Ud. en el nivel?
- 2- ¿Qué historia y fundamentos le dieron origen al nivel? ¿Cómo se pensó? ¿Quién/es lo pensó/aron?
- 3- Cómo se piensa hoy la educación de jóvenes y adultos desde el ámbito en que vos estás?
- 4- Teniendo en cuenta la situación actual de la educación de jóvenes y adultos ¿qué balance hace? ¿cuál cree Ud que es el impacto que tiene para los destinatarios?

Bloque 2: Contenidos

- 5- ¿Cuál ha sido el punto de partida de este diseño actual?
- 6- ¿Qué objetivos generales le dieron origen al diseño actual?
- 7- Por qué estos diseños / propuestas hoy? ¿Cuáles son las decisiones políticas y técnicas que dan origen a esta propuesta hoy?
- 8- ¿Qué se debate hoy en su ámbito laboral en torno a la definición de los contenidos pertinentes para la EDJA y de la organización curricular?
- 9- ¿Se partió de un diagnóstico sobre de la EDJA para decidir el nuevo diseño curricular? Si fue así ¿qué planteaba ese diagnóstico? (esta controla las 5 y 6)
- 10- ¿qué principios guían la toma de decisiones?

Bloque 3: Actores

- 11- Qué actores participaron de la discusión? Quiénes tomaron las decisiones? con quiénes establecieron los acuerdos? (esta controla la 2)
- 12- Participación los docentes? Cómo?
- 13- ¿Se identificaron los problemas de la enseñanza?
- 14- ¿Usted diría que éstos son recuperados en el diseño o en documentos curriculares? ¿De qué manera? ¿Podría dar un ejemplo?

Bloque 4: Sujetos Destinatarios

- 15- Cuáles son los problemas sustantivos que atraviesan los jóvenes y adultos en etapa de formación? ¿De qué manera la propuesta curricular los tiene en cuenta?
- 16- En caso de usarse el diseño de secundaria: Considera pertinente que se utilice el diseño de secundaria en la EDJA? (si dice si o si dice no que argumente) ¿Por qué?
- 17- Desde su posición ¿podría hacer una prospectiva de la EDJA en la jurisdicción?

Para cerrar:

- 18- Cuáles son los debates saldados y pendientes de la EDJA en la jurisdicción.
- 19- ¿Qué sugerencias tiene usted para la mejora del campo?

7.4.2. Guía de grupo focal de experiencias educativas innovadoras

Guía grupo focal experiencias educativas de educación secundaria de jóvenes y adultos

Viernes 18 de diciembre de 2009

De 9.30 hs a 13.30 hs

9.30 hs. Café y Apertura y encuadre de la reunión (5´)
Objetivos del estudio, Recorrido de investigación realizado, resultados alcanzados. Y por qué y para qué los convocamos.

10.00 a 10.30 hs. Ronda de presentación

Presentación de personas y experiencias educativas que representan. Y presentar brevemente los motivos de distinto tipo que dieron origen a la experiencia.

10.30 hs Reconstrucción del camino recorrido por la experiencia educativa, recuperando: (momento individual de cada experiencia para pensar: 15´)

- Problemas
- Decisiones
- Hitos
- Nudos problemáticos
- Aprendizajes

10. 45 hs. A 11.25 hs. Puesta en común del camino recorrido por cada experiencia

Tienen 10´cada experiencia para presentar su camino recorrido

11.30 hs a 12.30 hs. Qué se enseña en estas experiencias educativas

En este punto será necesario recuperar los aspectos problemáticos que los llevó a este desarrollo y preguntarles qué decisiones tomaron en relación al conocimiento que consideran válido para esta propuesta y por qué.

Luego a partir de lo anterior:

- 1- ¿Cómo está organizado? ¿Disciplinas, áreas, otros?
- 2- ¿Quiénes participan/ron en el diseño de la propuesta curricular?
- 3- ¿Qué carga horaria tienen en total, cómo está distribuida?
- 4- ¿qué asignaturas materias , espacios curriculares , tienen mayor carga y cuáles menor? A qué se debe esta distribución de tiempo?
- 5- Cómo está organizado un día de clases: se podría reconstruir un breve relato.
- 6- Calendario : el inicio es común a todos? Se puede entrar en cualquier momento del año? En ese caso ¿cómo resuelven la incorporación de un alumno en términos de certificación ?es decir cómo deciden en qué curso se lo incluye , cómo averiguan qué sabe, si lo averiguan.

12.30 hs. Aprendizajes y recomendaciones

- Sugerencias en el plano institucional
- Sugerencias acerca de orientaciones y/o recomendaciones para la unificación de criterios en la organización y estructura de los diseños curriculares del nivel secundario de educación de Jóvenes y Adultos.

13.30 hs. Almuerzo

Producto esperado del grupo focal: producir conocimiento acerca de experiencias alterativas de educación de jóvenes y adultos que nos permitan profundizar en cuáles son los problemas que les dieron origen, qué se enseña y cuáles son los grados de institucionalización que han logrado.

Los ejes de trabajo a abordar a través de la propuesta metodológica planteada y que deberían ser respondidos después del grupo focal son:

Fundamentos de origen de las experiencias

- 1- Situación y motivos para pensar algo alternativo, qué problemas vieron que los hicieron empezar
- 2- Qué decisiones tuvieron que tomar en torno a lo curricular: qué se enseña?
- 3- En qué se parecen a lo que existe?
- 4- En qué se distancian de lo que existe?

Grados de institucionalización

- 1- Reconocimiento
- 2- Títulos que otorgan
- 3- Estatuto docente
- 4- Normativa
- 5- Sedes
- 6- Presupuesto
- 7- Relaciones institucionales

Plan de estudio

- 1- Duración
- 2- Estructura
- 3- Definición de contenidos
- 4- Metodología
- 5- Relación con FP

1 Denominaremos regulaciones a la normativa que regula la EDJA, pudiendo luego diferenciarse en resoluciones nacionales o provinciales y decretos nacionales o provinciales.

2 Los destinatarios de la EPDJA son todos aquellos sujetos mayores de 16/18 años, se nos hace importante incorporar cierta preocupación por una organización curricular que contemple las diferencias de edad que surgen de la propia definición de este nivel

Matriz de Relevamiento Nacional de Diseños curriculares vigentes
de Educacion secundaria para Jovenes y Adultos - 2009

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Nación	Dirección de Educación de Jovenes y Adultos	Dic 298/08	Colegio de Enseñanza Media a Distancia del Instituto Universitario de la Policia Federal Argentina
		Dic 463/08	Prefectura Naval Argentina
		Res 66/08	Plan FinEs

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

4 años	Pu			Comercial/ Bachiller	Documentos Curriculares	Consejo Federal de Educación
	Pu			Bachillerato en Ciencias Naturales con orientación en Medio ambiente	Documentos Curriculares	
	Pu				Resolución 66/08	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

<p>Ciudad de Buenos Aires</p> <p><i>No implemento la Reforma de la Ley Federal</i></p>	<p>Dirección del Area de Educación del Adulto y del Adolescente</p>	<p>Res N° 1386/ SED/03 Dictamen CFE 364/08</p>	<p>Plan de estudios “Bachillerato a distancia adultos 2000”</p>
		<p>Res 206/83</p>	<p>Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias</p>
		<p>Res 2907</p>	<p>Aprueba el plan de estudios correspondiente a la modalidad “Perito Auxiliar en Sistemas Administrativos” Establece que el presente plan de estudios adoptará el Régimen académico de Promoción por Asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)</p>
		<p>Res 814/04 4539/04</p>	<p>Plan de estudios para escuelas de Reingreso</p>
		<p>Dic 728/06 CFE</p>	<p>Instituto General Martín Miguel de Güemes</p>
		<p>Convenio con UOCRA (CENS 35)</p>	<p>Plan de Estudios en articulación con Formación Profesional</p>
		<p>Res 66/08</p>	<p>Plan Fines</p>

<p>Tiempo Mínimo de 2 años y medio</p>	<p>Pu</p>			<p>Bachiller</p>	<p>Resolución N° 1386/SED/03/ Módulo Introdutorio Adultos 2000 Doc dictamen aprobado 1386 03 Aprobación del plan de estudios</p>	<p>Eli Lazaro (asesora)</p>
<p>3 años</p>	<p>Pu</p>	<p>Perito especializado en (22 especilizaciones)</p>	<p>Perito especializado en (Administración de empresas o administración publica) Especifico CENS 66 inclusión con NEE</p>		<p>Res 206/83</p>	
<p>3 años</p>	<p>Pu</p>	<p>Perito auxiliar en sistemas administrativos</p>			<p>Res 2097</p>	
<p>4 años</p>	<p>Pu</p>					
	<p>Pri</p>			<p>Bachiller con orientación en Informática Administrativa</p>	<p>CFE</p>	
<p>ver</p>	<p>Pu</p>	<p>Bachiller</p>				
	<p>Pu</p>				<p>Res 66/08</p>	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

<p>Tierra del Fuego</p> <p>No implemento la Reforma de la Ley Federal</p>	Subsecretaría de Educación Secundaria y Adultos	Res 206/83 - Res 2270/08 (valida la Res 206 en la jurisdicción)	Res Prov Plan 2270 08 Plan de estudios que regula los CENS
----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------

<p>Catamarca</p>	Dirección Provincial de Educación Polimodal y Régimenes Especiales	Res 1106	Polimodal de Jovenes y adultos con 2 modalidades: Econ y Gestión de Org y Prod de Bienes y Servicios
		Dictamen 958 CFE	Colegio Privado Inmaculada Concepción

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

3 años	Pu	Perito comercial y especilizaciones (Recursos Naturales- Electricidad Mecaánica - Enfermería - Telefonía y Telecomunicaciones - Biología - Actividades Petroleras - Desarrollo de comunidades - Seguridad e Higiene del Ytrabajo - Relaciones Humanas - Adm Cooperativas, Obras Soc y mutuales)			Resolución Nacional 206/83 y Resolución Provincial 2270/08	Prof. Cristina Argañarás
--------	----	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	------------------------------------------------------------	--------------------------

2 años	Pu	Certificado de Bachiller comun para jovenes y adultos con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones y Prod de Bienes y Servicios			Lineamientos curriculares provinciales de educacion polimodal para jovenes y adultos (1ºm 2º, 3º y 4º parte) Res 924 Res 520 Res 946	Horacio Ruiz
3 años	Pri		Bachiller en la modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones.		Dictamen 958 Propuesta Colegio Inmaculada Concepción	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Córdoba	Dirección de Jovenes y Adultos. Dependiente de la Secretaría de Educación	Dec 187/98	Establece el CBU (ciclo básico unificado) en coherencia con la nueva estructura de la Ley Federal (CBU = EGB 3 Obligatorio + Ciclo de Especialización =Polimodal) Estructura la educ Media en dos ciclos: un ciclo de 1 año para acreditar la básica obligatoria y 1 ciclo de especialización (que no esta definido en este decreto)
		Dec 1070/00	Establece el Ciclo Especializado = Polimodal de 2 años de duración. Aprueba el plan de estudios (anexo I)
		Res 206/83	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias <i>vigente en 3 instituciones</i>

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

3 años	Pu	Primer año del CBU			Anexo I del Decreto contiene estructura curricular del Primer año CBU	Mari Parrello y equipo
	Pu	Polimodal <i>deja abierta la posibilidad a que se creen nuevas orientaciones</i>			Anexo I del Decreto contiene estructura curricular del Segundo Ciclo y en el Anexo II estan los Criterios para la reubicación de los docentes	
3 años	Pu	Perito en Técnicas Bancarias e impositivas - Perito comercial especializado en adminsitración pública			Res 206/83	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Córdoba	Dirección de Jovenes y Adultos. Dependiente de la Secretaría de Educación	Res 951/04	Aprueba el diseño curricular del programa a distancia para beneficiarios del Plan Jefes de Hogar
		Res 756 Dic del 975/07 al 990/07	Aprueba el diseño curricular del programa a distancia para las afiliadas al Sindicato de Amas de Casa de la República Argentina (SACRA)
		Dic 747	Instituto Técnico Maestro Alfredo Bravo

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

3 años	Pu		Aunque es un programa a distancia establece un día por semana obligatorio de 3 hs	Bachiller orientado en Gestión de Emprendimientos	Anexo I Programa a distancia para beneficiarios de Plan Jefes de Hogar. Modulos didacticos 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11 (Estan en Internet)	Mari Parrello y equipo
3 años	Pu			Bachiller orientado en Seguridad Social/ Industrias de la Alimentacion/ en produccion Industrial/ en Gestión Administrativa/ en Servicios de Salud/ en Gestión de Cooperativas y Mutuales/ en Gestion Ambiental/ en Funciones Legislativas/ en Comercializacion de Bienes y Servicios/ en Producción de Bienes y Servicios/ en Gestion Previsional/ en Metalmeccanica/ en Servicios/ en Gestion Municipal/ Ciclo Básico Unificado	* Anexo I Programa a distancia para afiliadas al sindicato Modulos didacticos 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11 (Estan en Internet) * Convenio entre el Ministerio de Educación de Cordoba y el Sindicato de Amas de Casa (SACRA) Dictamen de Aprobación por 4 años de las ofertas a distancia por parte del Consejo Federal de Educación	
3 años	Pri			Bachiller en Producción de Bienes y Servicios		

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Córdoba	Dirección de Jovenes y Adultos. Dependiente de la Secretaría de Educación	49/06	SPINOZA Establecimiento Educativo de Nivel Superior
		69/09	Centro de Estudios a Distancia
		168/05	Instituto San Ignacio
		214/05	Instituto CEBA Centro de Estudios- Bachillerato para Adultos
		221/08	Instituto Privado Santa Clara de Asís
		222/08	Instituto Adolfo Bioy Casares
		508/08	EDUCAR- Instituto de Formación Superior
		565/08	Instituto ISADA- Nivel Medio-Adultos- Modalidad a distancia
		Res 66/08	Plan Fines

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

3 años	Pri			Bachiller Acelerado para Adultos a Distancia.		
3 años	Pri			Bachiller para adultos (eq Educación secundaria para jóvenes y adultos) con orientación en Producción de Bienes y Servicios		
3 años	Pri			Bachillerato orientado en Humanidades con especialización en Ciencias Sociales		Mari Parrello y equipo
3 años	Pri			Bachillerato en producción de Bienes y Servicios	Dic 214	
3 años	Pri			Bachillerato con Orientación en Producción de Bienes y Servicios	Dic 221	
3 años	Pri			Bachillerato con orientación en Producción de Bienes y Servicios	Dic 222	
3 años	Pri			Bachillerato orientado en Economía y Gestión de la Organización especialidad en gestión Administrativa		
3 años	Pri			Bachillerato con orientación en Producción de Bienes y Servicios, especialidad Gestión administrativa		
	Pu				Res 66/08	

<i>Jurisdicciones</i>	<i>Estructura</i>	<i>Normativa</i>	
		<i>Tipo y Número</i>	<i>Breve descripción</i>

<i>Jujuy</i>	Coordinación de Educación para jóvenes y adultos	Res 206/83 Res Prov 187	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias
		Decreto 4906/98	Bachillerato acelerado para adultos
		Res 3875 G 88	Bachillerato de nivelación para personal del servicio penitenciario
		Dec 4967G 79	Bachillerato provincial acelerado servicio penitenciario
		Dec 4349/85	Bachillerato Libre para adultos Semipresencial
		Res 2240 G 04	CEIJA Centro Integrado de Jovenes y Adultos Articulacion con sindicatos
		Dic 698/06	Coordinación Provincial de Regímenes Especiales y Educación No Formal, del Ministerio de Jujuy
		Res 66/08	Plan Fines

<i>Misiones</i>		Res 206/83	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias <i>vigente en 3 instituciones</i>
		Dictamen CFE 1051	Sistema Provincial de teleducación y desarrollo Sipted

<i>Chaco</i>		Res 3052/72	Bachillerato Libre para Adultos - BLA
		Res 206/83	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias
		Dic 807A y B	Escuela de Cadetes Comisario Inspector Miguel Roberto Mora
		Res 66/08	Plan Fines

<i>Tipos de ofertas y títulos</i>					<i>Doc Curriculares analizados</i>	<i>Contacto</i>
<i>Duración</i>	<i>Tipo</i>	<i>Presencial</i>	<i>Semipresencial</i>	<i>A distancia</i>		

3 años	Pu	Bachiller			Resolucion 187	Alberto Velazquez
3 años	Pu	Bachiller			Decreto 4906/98	
s/d	Pu	Bachiller			Informado, no enviado	
s/d	Pu	Bachiller			Informado, no enviado	
	Pu			Bachiller	Dec 4349/85	
	Pu				Res 2240 04	
	Pu			Bachiller	CFE	
	Pu				Res 66/08	

3 años	Pu	Perito			Res 206/83	
1350 hs reloj en 3 trayectos formativos	Pri		Educación secundaria con orientación en Humanidades y Cs. Sociales - especialidad en Gestión de Proyectos Sociales		Documento curricular ESA - Educación Secundaria Abierta para Jovenes y Adultos	

	Pu			Bachiller	Res 3052/72	Beatriz Miño
3 años	Pu	Perito			Res 206/83	
Se vincula con los tiempos del sujeto	Pri			Terminalidad Secundaria para personal policial - EGB (807 A) y Polimodal (807 B)	Dictamen 807 Documentos curriculares de terminalidad secundaria para policias	
	Pu				Plan Fines	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Formosa No implemento la Reforma de la Ley Federal	Departamento de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	Res 206/83	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias
		Res 255/84	Res prov que valida la 206/83 2
		Dic 1040 A- B-C- D -E- F- G- H	
		Res 66/08	Plan Fines

Corrientes		Res 206/83	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias
		Res 66/08	Plan Fines

Santa Cruz		Acuerdo Provincial 393/2001	Aprueba los lineamientos y la estructura organizativa y curricular para la transformación del sistema provincial EDJA
-------------------	--	--------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

3 años	Pu	Perito			Res 206/83	Lidia Ruchinsky
3 años	Pu	Perito			Res 255/84	
1400 hs	Pu		Bachiller con orientación en economía y gestión de las organizaciones, con especialidad en Gestión de Microemprendimientos/ Gestion de la Org / Gestión de Unidades de Agricultura familiar/ Orientacion de PC administrativo contable/ Gestión de Políticas públicas/ Desarrollo de Organiz Comunitarias		Dictamen 1040 A	
	Pu				Res 66/08	

3 años	Pu	Perito Comercial Especializado en Administración de Empresas y en Técnicas Impositivas y Bancarias			Res 206/83	Praxedes Lopez
	Pu				Res 66/08	

2 años EGB 3 y 3 años polinodal	Pu	modalidades del polimodal			Acuerdo Provincial 393/2001 y Acta acuerdo 519/03 que presenta el diseño curricular de EGB y polimodal para Adultos	
---------------------------------------	----	------------------------------	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

San Luis		2586 ME 2009	
		Dictamen 53/07	Instituto de Estudios a Distancia San Luis
		Dictamen 223 /07	Instituto Nacional de Informática
		Res 66/08	Plan Fines

Santa Fe	Dirección Provincial de Educación de Adultos	Dec 4297/76	Dispone la continuidad del BLA que a partir de 1977 se llamara Bachillerato acelerado para adultos
		Res 66/08	Plan Fines

La Pampa	Dirección de Adultos y capacitación no formal (depende de Educacion General de nivel inicial y Básica)	Res 478/00	Aprobacion Estruc curricular EGB3 adultos
		Res 1510/02	Aprobación Estruc curricular Tercero polimodal adultos
		Res 1659/01	Aprobación Estruc curricular Segundo Polimodal adultos
		Res 1991/00	Aprobación Estruc curricular Primero polimodal adultos
		Res 29501 al 06 Dictamen CFE 193/98	
		167/09	B.A.D.A Eduardo Castex
		Res 66/08	Plan Fines

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

3 años	Pu	Economía y Gestión de las Organizaciones			Informado, no enviado	Julio Cesar Rastrilla
1528 hs reloj Tiempo estimado 2 años	Pri			Certificado de Educación Polimodal en la Modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones	Dictamen 53/07	
	Pri				CFE	
	Pu				Res 66/08	

3 años	Pu		Bachiller		Decreto 4297	Silvia Davila
	Pu				Res 66/08	

	Pu				Res 478	Alicia Santillan
30 hs Modalidad	Pu	Polimodal en Humanidades y Cs Sociales y Economia y Gestión de las organizaciones			Res 1510	
720 hs	Pu				Res 1659	
720 hs	Pu					
	Pu			Educación Secundaria a distancia - Ciclo orientado para jóvenes y Adultos	Dictamen 193/08	
1229 hs reloj Mínimo 20 meses	Pri			Bachillerato acelerado a distancia para adultos	Dictamen 167 09	
	Pu				Res 66/08	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

<p>Neuquén</p> <p>No implemento la Reforma de la Ley Federal</p>		Dec Nac 853/74 Res Prov 0198/74	Plan para jovenes desde 16 años y mas
		Res 206/83	Res Prov 500 para adultos desde 18 años
		Res 879	

<p>La Rioja</p>	<p>Coordinación de Jovenes y Adultos (depende de la Secretaría de Gestión Educativa)</p>	Res 838/06	
		1771/06	Aprueba Proyecto EGB 3 para Jefes y Jefas de Hogar
		1945/08	“Programa de Educación a Distancia Nivel Medio Adultos”
		114/05	Escuela Superior de Administración de Negocios - Polimodal a distancia para adultos
		Res 66/08	Plan Fines

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

4 años	Pu	Perito mercantil c/ espec auxiliar en administracion/ auxiliar contable			Plan de estudios	Carlos Bonsangue
3 años	Pu	Perito comercial especializado en Adm de Empresas/ Adm publica Bachiller con especialidad en Relaciones Humanas/ Desarrollo de comunidades			Plan de estudios	
3 años	Pu	Bachiller especializado en servicios turísticos			Plan de estudios	

2 años	Pu	Educacion Polimodal Modalidad Humanidades y Cs. Sociales			Res 838	Stella Aquilino y Karina Espeche
Tiempo de mínima 1 ciclo lectivo	Pu		Terminalidad educ obligatoria		Res 1771	
3 años	Pu			Bachiller orientado en producción y consumo de bienes y servicios	Dictamen 1045	
2492 hs	Pri			Polimodal para adultos Modalidad Economía y Gestión de las Organizaciones	CFE	
	Pu				Res 66/08	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Tucumàn	Dirección de Educación de Jovenes y Adultos y Educación no formal	Res 345/05	Bachillerato para adultos
		Dic 925	Centro Educativo de nivel secundario N° 47 Tafí Viejo
		459/06 A	Instituto de Ciencias Empresariales (ICE)
		Dic 1101	Colegio Mark Twain S.E. 1193
		Res 66/08	Plan Fines

San Juan	Dirección de Educación del Adulto	Res 206/83	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias
----------	-----------------------------------	------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Río Negro	No implemento la Reforma de la Ley Federal	Res 206/83 y Res Prov 52	Plan de estudios que regula CENS que fija los objetivos, distribución de contenidos y cargas horarias
		Dic 1124	Instituto de la Administración Pública - IPAP
		Res 66/08	Plan Fines

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

4 años	Pu	Bachillerato con orientación en economía de las organizaciones			Res 345	Alicia Olmeda
2328 hs Tiempo Mínimo 18 meses	Pu		Polimodal Adultos Modalidad Ciencias Naturales		Dictamen	
1280 hs Mínimo estimado 18 meses	Pri		Certificado Educación Polimodal en Economía y Gestión Organiz		Dictamen 459 06	
1121 hs 2 años mínimo	Pri		Certificado de Educación Secundaria con Orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones		Dictamen 1101	
	Pu				Res 66/08	

3 años	Pu	Perito			Res 206/83	Marta Forlani
--------	----	--------	--	--	------------	---------------

3 años	Pu	Perito comerdial esp en administracion/ Rec Naturales/ Cooperativismo, Obras sociales y mutuales/ Relaicones Humanas/Salud y Ambiente/Ciencias Agrarias/ Artesanias/ Telecomunicaciones/ Electricidad y Sistema de comando/Electronica General			Res 52	
	Pu			Educación Secundaria con orientación en Administración para el Sector Público	CFE	
	Pu				Res 66/08	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Buenos Aires	Modalidad depediente de la Subsecretaría de Educación Dirección de Educación de Adultos	Res 1121/02 Bachilleratos Populares	Condiciones de ingreso, régimen de asistencia, régimen de promoción, equivalencias, estructura curricular y contenidos mínimos
		Dic 85/08	Grupo ESBA
		Dic 191/08	Instituto Multimedia educación a Distancia y capacitación laboral - CAPACITARE
		Dic 543/06	Instituto Superior Mariano Moreno
		Res 66/08	Plan Fines
		Res 1782	Plan CEBAS . Bachillerato con orientación en salud

Chubut	Dir General de Educación Rural y Adultos	s/d	BAMAS Bachillerato adultos modalizado por areas
		s/d	Terminalidad de polimidal para empleados públicos con orientaciones regionales
		Res 66/08	Plan Fines

Mendoza	Dir General de Educación Rural y Adultos	944/00	Reglamenta terminalidad
		N° 176-DGE-01 y su modif N° 172401	Reglamenta cursado libre
		770/01	Define la estructura organizativa del régimen de Adultos en CENs incorporando el 3° ciclo de la EGBA

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

3 años	Pu	Bachiller			Res y anexos	
	Pri	Bachillerato abreviado para adolescentes/ tradicional /para adultos		Bachillerato acelerado para adultos	Estructura curricular Bachillerato para adultos- Grupo ESBA	
3 años. Duración mínima 18 meses	Pri			Bachillerato con orientación en Gestión y Administración	Doc Bachillerato con orientación en Gestión y Administración - Capacitare	
3 años	Pri			Bachillerato con Orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones	Doc Bachillerato con Orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones Dic 543/06	
	Pu				Res 66/08	
3 años	Pu	Con posibilidad de dar materias como libre			Destinado a empleados del área salud . Formación general combinada con especialización en salud.	

	Pu	Bachillerato			Informado no enviado	
	Pu				Informado no enviado	
	Pu				Res 66/08	

	Pu	todas las modalidades				
	Pu					
3 años	Pu	todas las modalidades- Hay 18 orientaciones			diseño curricular 3°egba 194/02	

Jurisdicciones	Estructura	Normativa	
		Tipo y Número	Breve descripción

Entre Ríos	Dirección de Educación de Jóvenes y adultos	N° 508/07	Garantiza la alfabetización y el cumplimiento de la educación primaria y el Ciclo básico de Educación Secundaria a quienes no la hayan completado en la edad reglamentaria.
		N° 507/07	Contiene la caracterización de un diseño basado en competencias profesionales que, a partir de una estructura de mapa funcional, sintetiza en relación a cada perfil el campo de inserción, las competencias a desarrollar, las actividades a realizar y los contenidos (conceptos, destrezas, valores, actitudes) a enseñar y aprender.
		Decreto 4848/74	Dirección de Educación Secundaria Escuelas de comercio
		Res 206/83	
		Res 1810/86	Propuesta integral que tiene como propósito brindar salida laboral.
		Res 2537/09	Secundario para Adultos Semipresencial a Distancia con Orientación en Humanidades – Especialización en Gestión de las Organizaciones;
		Res 66/08	Plan Fines

Salta		s/d	Plan Fines
-------	--	-----	------------

Santiago del Estero	Dirección General de Nivel Especial y Adultos	s/d	Plan Fines
---------------------	-----------------------------------------------	-----	------------

Tipos de ofertas y títulos					Doc Curriculares analizados	Contacto
Duración	Tipo	Presencial	Semipresencial	A distancia		

	Pu				DC Educación Jóvenes y Adultos Educ. primaria y Secundaria 1º ciclo	
3 años	Pu	51 perfiles profesionales			DC jurisdiccional de la Formación profesional	
4 años	Pu	Perito				
3 años	Pu	Bachiller			Res 206	
3 y 4 años según la modalidad	Pu	11 modalidades			Res 1810/86	
	Pu				Res 2537/09	
	Pu				Res 66/08	

	Pu				Res 66/08	
--	----	--	--	--	-----------	--

	Pu				Res 66/08	
--	----	--	--	--	-----------	--

Esta publicación se terminó de imprimir en Arcángel Maggio S.A., en el mes
de abril de 2012, con una tirada de 70 ejemplares.

*Tu esfuerzo tiene sentido.
La llave para un futuro mejor está en tus manos.*



PROGRAMA DE EDUCACIÓN MEDIA
Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO PARA JÓVENES