



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Con-Textos Curriculares y su (re)producción

El caso del FinEs II en la Provincia de Buenos Aires

Maestranda: Patricia Corzo

Director: Ezequiel Gómez Caride

Buenos Aires, julio de 2023

AGRADECIMIENTOS

Desarrollar estudios de posgrado, investigar sobre algún tema de interés y escribir una tesis no es tarea sencilla. Requiere compromiso, dedicación, disciplina, paciencia, trabajo y amor. Investigar se transforma en una actividad militante. Investigar y producir conocimiento involucra hacerse preguntas, dudar, cuestionarlo todo, contrastar con las fuentes, revisar, darle una vuelta de tuerca y volver a preguntarse. Cualidades que me (nos) tensionan la vida cotidiana y en este caso, docente. Sin embargo, no ha sido una tarea solitaria, ya que conté con muchos aliados/as en este camino. Agradezco por ello a todos/as.

En principio a la Fundación Luminis por haber confiado en mí y la potencialidad de esta investigación. Hago extensivo este agradecimiento a la Universidad de San Andrés, en especial a la directora de la Maestría en Educación, Dra. Angela Aisenstein por su escucha atenta al igual que a mi director de Tesis, el Dr. Ezequiel Gómez Caride quien supo acompañarme con paciencia y rigor científico en todas las etapas.

Agradezco a mi familia y especialmente a René, mis motores de vida imprescindibles.

A las enormes almas y queridas amigas que la Universidad me regaló: Pachu, Mariela y Analía con quienes conjugamos fuerzas y amor para lograr nuestras metas tanto personales como académicas.

Un reconocimiento especial merecen los educadores y estudiantes jóvenes y adultos del partido de La Matanza quienes corporizan, en tanto que motorizan la educación pública en todos los sentidos del término y han desafiado no solo este estudio, sino la posibilidad de descubrirme orgullosamente, parte de ese colectivo. En nombre de Osvaldo- amigo y maestro incansable de la justicia socio-educativa-, Andrea Boquete -educadora de Prácticas del Lenguaje y su legado del binomio red-tejer- y Facu- un estudiante “manija” tal como el mismo se describe e invita a mejorar cada día nuestra tarea... les agradezco infinito.

Si investigar sirve para algo, que sea para hacerse preguntas, cuestionar y poner al servicio de las necesidades populares la producción de conocimiento científico.

Vaya esta cita que refleja la producción relevada:

“Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud a favor de la superación de las injusticias sociales.” (Freire, 1996:87)



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	i
ÍNDICE	iii
CAPÍTULO 1	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Currículum: una categoría controversial	2
1.2 El problema de la Educación de Jóvenes y Adultos en la actualidad: El Plan FinEs II Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.	4
1.3 Propósitos y preguntas de investigación	6
1.4 Estrategia metodológica	9
1.5 Estructura del capitulado.....	11
1.6 Relevancia de la investigación	13
CAPÍTULO 2	15
MARCO CONTEXTUAL	15
2.1 Breve reseña histórica de la EDJA en América Latina y Argentina	15
2.2 Sobre el sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos.....	16
2.3 La EDJA: una modalidad educativa del contexto nacional.....	18
2.4 La modalidad de EDJA en el contexto de la Pcia de Bs As.	20
2.5 Origen del Plan FinEs II.....	21
2.6 Estado de la cuestión	25
2.7 Tipologías para la educación de jóvenes y adultos	26
2.8 Investigaciones en torno al Plan Fines en Argentina y América Latina.....	29
2.9 Investigaciones analíticas del Plan Fines II en la Pcia de Bs As.	32
2.10 El FinEs II en la Pcia de Bs. As.	36
2.11 El centro educativo bajo estudio	37
CAPÍTULO 3	39
MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	39
3.1 El proceso de socialización en la escuela.....	39
3.2 La importancia del curriculum	41
3.3 El curriculum en el modelo discursivo pedagógico – Procesos de recontextualización.....	41
3.4 El código de conocimiento educativo	44
3.5 ¿Interdisciplinariedad o integración?	51
3.6 Aproximación metodológica	54
3.7 Caso seleccionado	55

3.8 Instrumentos de recolección de datos.....	56
3.9 Análisis de datos recolectados.....	57
3.10 Situaciones emergentes	59
CAPÍTULO 4	61
LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:	
LA CLASIFICACIÓN EN EL DISCURSO INSTRUCCIONAL.....	61
4.1 Centro Educativo 1- Cens 1-	62
4.1.1 Caracterización del espacio	62
4.1.2 Finalidades-Objetivos.....	67
4.1.3 Contenidos/Actividades.....	69
4.1.4 Metodología que orienta la práctica	76
4.1.5 Criterios de Evaluación	80
4.2 La gestión directiva de la Sede.....	83
4.3 Análisis del discurso instruccional. Dimensión Clasificación	85
4.4 Los espacios de cursada	88
CAPÍTULO 5	90
LA DIMENSIÓN INTERACCIONAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA:	
EL ENMARCAMIENTO EN EL DISCURSO REGULADOR	90
5.1 Las trayectorias educativas reales que configuran la relación entre sujetos.....	90
5.2 Selección, secuencia y ritmo	93
5.2.1 Actividades de evaluación.....	99
5.3 Problemáticas detectadas.....	103
5.4 Análisis del discurso regulador. Dimensión Interaccional.....	105
5.5 Los espacios de trabajo en el equipo docente.....	108
CAPÍTULO 6	109
HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....	109
6.1 La dimensión estructural en el discurso instruccional.....	110
6.2 Las interacciones entre sujetos en el discurso regulador.....	112
6.3 Caracterización del código de conocimiento educativo en el Plan FinEs II	113
6.4 Discusión, limitaciones y apertura a nuevas posibilidades	116
6.5 Elementos finales para la reflexión	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXO 1	133
Plan de estudios del bachillerato para adultos con orientación en ciencias sociales especializado en gestión de políticas públicas	133
ANEXO 2.....	134

Protocolo de observaciones en el aula.....	134
ANEXO 3.....	137
Guía de entrevista a docentes y estudiantes	137



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1¹

INTRODUCCIÓN

Los interrogantes y análisis desarrollados en la presente investigación se inscriben en el marco de las preocupaciones y esfuerzos realizados en las últimas décadas por numerosos países de la región y del mundo para alcanzar el objetivo de la universalización de la escuela secundaria y, en esa dirección, lograr la ampliación de los derechos a la educación básica obligatoria.

En el caso argentino, los pasados tres decenios se caracterizaron por un exponencial ingreso de adolescentes, jóvenes y adultos a la escuela secundaria, aunque profundamente desigual en su permanencia y finalización según sus orígenes socioeconómicos y el ámbito de gestión del establecimiento escolar. En su mayoría, los estudiantes que ingresan a las instituciones de gestión estatal, provienen de familias de sectores sociales pauperizados que estuvieron históricamente postergados o excluidos de la educación media (Tedesco, 2012).

En nuestro país este proceso comenzó a desarrollarse en términos normativos a partir de 1993 con la sanción de la Ley Federal de Educación (LEF) N°24.195, la cual dispuso la obligatoriedad para el primer ciclo del nivel medio y, posteriormente, en el año 2006 con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 se amplió para la totalidad del trayecto de la escuela secundaria. En el marco de esta última legislación, las políticas educativas buscaron dar respuestas a la problemática de incorporar y sostener a los estudiantes en este tramo educativo, por lo cual se implementaron diferentes reformas que pusieron en marcha un conjunto de planes, proyectos y programas en el marco de discursos que resaltan como principios de la acción pedagógica, la inclusión y la atención a la diversidad (Terigi, 2015; Brusilovsky y Cabrera, 2012; de la Fare, 2016).

Se torna imprescindible, en esta nueva coyuntura política y frente a un Estado que propone configurarse en garante de los derechos sociales, replantear las funciones a cumplir por el nivel medio de enseñanza, desde sus *códigos* organizacionales y curriculares, adoptando medidas de fondo que posibiliten una real modificación de la estructuración tradicional de los contenidos escolares, la que se ha constituido a lo largo la historia de nuestro país en una herramienta eficaz para reproducir las injusticias

¹A fin de facilitar la lectura, la presente investigación se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la investigadora.

sociales, instaurando bajo el manto de la meritocracia, la selección de los alumnos provenientes de los sectores sociales más aventajados y la progresiva exclusión de los sectores vulnerabilizados (Toscano, 2012; Loyola y Calvo, 2009).

El código educativo (Bernstein, 1996) puede constituirse en una herramienta de poder y de liberación en tanto que constituye el instrumento principal de la conformación de las conciencias, “si el código permanece intacto, esto es el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación, serán reproducidos también, los principios de control y la distribución del poder social” (Bernstein, 1996: 28). Es por ello que abordar el *curriculum* en las escuelas secundarias, así como las finalidades buscadas en sus tentativas de “cambio” (Furlán, 1996; Reid, 1998) es imprescindible si queremos vislumbrar en qué medida se torna una herramienta de emancipación social, justicia, equidad y democratización de la cultura o por el contrario un instrumento más que aporta de manera encubierta, a la reproducción de las desigualdades sociales (Dubet, 2011).

Este trabajo se propone investigar uno de esos dispositivos estatales, el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios conocido como Plan FinEs II² o Trayecto Secundario, inscripto en la Modalidad de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EDJA) destinado a sujetos de 18 años y más que desde el año 2008 se incluye como política educativa y propone revisar los sentidos de la inclusión y el derecho social a la educación de aquellos jóvenes y adultos que habrían quedado fuera del sistema formador por diversos motivos.

La jurisdicción seleccionada es la provincia de Buenos Aires por ser esta localización la que mayor desarrollo tuvo, además de considerar relevante analizar esta política con respecto a las posibilidades de fortalecer la oferta del nivel secundario en el subsistema de la Modalidad de EDJA; las innovaciones que propone -desde los niveles pedagógico y curricular - y los efectos que produce en los actores intervinientes: directivos, docentes y estudiantes.

1.1 Currículum: una categoría controversial

Recuperamos lo que Stenhouse plantea como una preocupación central en relación al *curriculum* “...el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para

²Para referenciar dicho Plan se utilizará la denominación Plan FinEs II, criterio establecido por UNICEF (2012b).

hacerlas operativas” (Stenhouse,1991:27). Las relaciones entre las intenciones y la realidad son siempre inciertas, al igual que la relación entre planificación curricular y trabajo en las escuelas. Cómo lograr que los propósitos de una propuesta curricular adquieran capacidad de orientar la tarea escolar, constituye una incógnita.

Tomamos de Feldman (2005) cuatro cuestiones que sistematiza en un esfuerzo por pensar el problema de reducir el hiato entre intención y realidad. Una *primera* cuestión que se debería tenerse en cuenta es que un problema básico del *curriculum* es el problema del cambio del *curriculum*. Toda propuesta curricular reemplaza a una existente. En este sentido, hereda una tradición que incluye planes anteriores, pero también las formas de gobierno escolar y los mecanismos de toma de decisión en el sistema educativo. Esta tradición ofrece buena parte del material que puede facilitar o dificultar el cambio.

Una *segunda* cuestión surge del hecho de que el *curriculum* es un instrumento para dirigir acciones o un aspecto de ellas. ¿Qué tipo de instrumento es necesario? Esta es una pregunta que no tiene respuestas únicas, sólo tiene respuestas locales. Porque la bondad de un instrumento no depende del instrumento en sí, sino de sus condiciones de utilización. Las formas de articulación entre propuestas y condiciones de uso es un aspecto crítico, y raramente bien resuelto de la planificación curricular.

En *tercer* lugar, es necesario definir el grado o la intensidad que se otorga a la prescripción curricular. Cuantos más elementos están incluidos, más intensa es la prescripción. Ya es sabido que un *curriculum* influye en las opciones sobre la enseñanza, pero que no decide sobre ellas. Esto sucede porque las mediaciones institucionales y personales dan una forma particular a lo que sucede en cada contexto de la práctica. Por último, se sugiere que todo *curriculum* implica un traspaso de ideas, de responsabilidad y de control. Cuando un *curriculum* comienza a circular en los ámbitos de práctica, el control sobre lo que se realizará se distribuye (Feldman, 2005).

Consideramos de vital importancia la reflexión e investigación sobre el rol que desempeña la escuela en este tema y el análisis de las prácticas educativas que pueden condicionar o no el desarrollo de tal distribución.

En esta dirección, acordamos que entender al *curriculum* “implica abordar la presentación de las experiencias de conocimiento y aprendizaje en la escuela, aun cuando la relación entre esa realidad y las declaraciones curriculares sea evidentemente problemática” (Eggleston, 1980:15).

1.2 El problema de la Educación de Jóvenes y Adultos en la actualidad: El Plan FinEs II³ Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.

En los últimos años en Argentina se han implementado un conjunto de políticas públicas orientadas a revertir los efectos de las políticas neoliberales de la década de los '90 en diversas esferas de la sociedad. Así, la LEN otorga a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos el estatuto de “modalidad”, lo que implicó que recuperara un lugar de relevancia en la agenda de política educativa. Asimismo, sanciona la obligatoriedad del nivel secundario, lo que supone para el Estado la necesidad de crear las condiciones para garantizar que todos los ciudadanos puedan acceder a este nivel y completarlo.

Según el censo del año 2010, más de catorce millones de personas de 15 años y más, teniendo los requisitos para cursar el nivel secundario, no asistían a ninguna institución escolar que les permitiera terminar sus estudios obligatorios, el 25 % de este universo se encuentra en la provincia de Buenos Aires (Lozano, 2014).

Consideramos que la progresiva democratización del nivel y la consecuente ampliación de derechos socioeducativos que esto supone, desafía a la escuela secundaria a producir una modificación de su formato histórico orientado a promover, como se señaló, el pasaje de un mandato sociocultural selectivo hacia uno inclusivo. En tal sentido, la escuela se encuentra tensionada entre la consolidación y permanencia de un formato de organización escolar homogeneizador y excluyente y la institucionalización de otros más flexibles a partir del reconocimiento de la heterogeneidad sociocultural de su población (Rivas, 2015).

Entre los componentes del dispositivo organizacional que se entrelazan - limitando la posibilidad de cumplir con los nuevos mandatos de inclusión efectiva-: la organización del contenido escolar fuertemente clasificado, la rígida distribución de tiempos y espacios claramente delimitados, los sistemas de agrupamientos de alumnos por edad, los sistemas de promoción por año de estudio (*curriculum* graduado), la adaptación a ritmos, secuencias, tiempos y evaluaciones educativas homogéneas, el escaso seguimiento institucional de las trayectorias escolares de los estudiantes y la ausencia de trabajo en equipo por parte de los profesores, entre otras (Terigi, 2008).

³Las políticas públicas se cristalizan en programas y proyectos a los que se les asignan recursos para su puesta en práctica. Por ejemplo, el Plan Nacional de Acción por los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes se operativiza a través de programas y proyectos provinciales y municipales. Mientras que política pública se refiere a procesos políticos y sociales que se desarrollan en el tiempo, **programa remite a una construcción técnica -que no niega el componente político-**, con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema (Énfasis en original) (Fernández Arroyo y Schejtman, 2012: 11)

Los citados componentes han sido abordados por diversos estudios y teóricos, autores como Dewey (1989), Bernstein (1988), Torres (1996), Beane (2008) Morín (2009) rechazan que el contenido del currículum se presente a través de la parcelación académica y disciplinar del saber científico y que ese sea el punto de partida de la enseñanza. El resultado de esa excesiva compartimentalización de la cultura en asignaturas, temas, lecciones, conlleva una “sobrecarga de fragmentos inconexos, sólo aceptados basándose en la repetición o autoridad” (Dewey, 1989:159) y que los escolares, para sobrevivir en las aulas, han de acumular en sus mentes. Desde esta perspectiva, podemos “cuestionar el referente científico-disciplinar como referente único o principal del conocimiento escolar” (Torres, 2007: 487). Esto no quiere decir que el conocimiento científico no esté presente, sino que deberíamos enseñar, como plantea Rozada Martínez:

Un conocimiento tan disciplinar como sea necesario para que no sea meramente vulnerable, pero a la vez tan ‘indisciplinado’ como sea preciso para que llegue a conectar con los alumnos y su mundo; y, al mismo tiempo, tan práctico como haga falta para que no sea sólo repetido en situaciones de examen (Rozada Martínez, 2002:5).

Frente a la urgente necesidad de reestructuración de algunos de los elementos de este dispositivo escolar, desde los ámbitos gubernamentales se han ido experimentando diversos programas y proyectos, algunos nacionales y otros desde las jurisdicciones orientados a generar innovaciones en el formato escolar tendientes a promover el acceso, la permanencia y el egreso de la escolaridad media de los jóvenes y adultos (de la Fare, 2010).

La conjunción de políticas públicas que proponen formatos más flexibles para la finalización de la escuela secundaria destinada a la población joven y adulta, como el caso del Plan FinEs II con diferente carga horaria en su implementación, los docentes con escasos espacios de formación vinculados a la modalidad, y un diseño curricular pensado para otras condiciones de cursada, generan desafíos que se abordan desde distintas formas en la práctica cotidiana.

FinEs II se inscribe en el art. 48° de la LEN referido a los objetivos y criterios a los que debe responder la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Entre sus considerandos que son incluidos en los marcos normativos del programa se establece que “los jóvenes y adultos que han quedado fuera del sistema educativo exige que la educación (...) estructure una variedad de respuestas de calidad, ágiles, eficaces e inclusivas, que permitan el real ejercicio de la ciudadanía (y) hacer hincapié en el joven y el adulto situado en su lugar de pertenencia o trabajo”. La

Resolución 4122/08 (DGCyE), referida a FinEs, señala la necesidad de:

Definir e implementar formatos escolares que flexibilicen los modelos institucionales existentes con el objeto de generar espacios de enseñanza y aprendizaje que atiendan a la diversidad de situaciones que presentan jóvenes y adultos bonaerenses (Resol. 4122/08:34)

La política se diseña entonces, en un contexto caracterizado por el mandato de democratizar la educación buscando crear condiciones para que todos los habitantes completen sus trayectorias. Esta cuestión, sumada a la definición de la exclusión educativa como fenómeno multicausal, alude a la necesidad de incidir sobre el “sello de origen selectivo de la escuela secundaria” (Terigi, 2008; Dussel, 2006, Tedesco, 2005).

Las preguntas sobre qué tipo de *curriculum* se prioriza y que relación se establece con el conocimiento en las aulas, entre sujetos docentes y destinatarios jóvenes y adultos, constituyen pertinencia epistemológica y necesidad de una pedagogía específica para este universo, aquellos de los cuales revisten desafíos sociales y educativos para la construcción de mayor justicia en el sistema educativo. La especificidad de los procesos pedagógicos en la educación secundaria de jóvenes y adultos es una dimensión poco investigada y resulta necesario avanzar en la producción de conocimiento debido a los desafíos generados en la enseñanza, a partir de la obligatoriedad del nivel secundario declarado por la LEN.

1.3 Propósitos y preguntas de investigación

En estas coordenadas, uno de los propósitos que perseguimos en esta investigación es comprender de qué forma – entendida esta según Bernstein-, las escuelas y sus docentes despliegan el *curriculum* escolar proponiendo “nuevas lógicas y sentidos que alienten a repensar diferentes alternativas de desarrollo curricular en el aula” (Bernstein, 1988:78).

En esta perspectiva de inclusión con igualdad de todos los sujetos sociales en la escuela, una de las condiciones institucionales que debe garantizarse es la construcción de un proyecto curricular colegiado y compartido, entendiendo por ello, que el espacio educativo es un contexto de producción de discursos y prácticas que expresa significados sociales, un espacio donde las relaciones de poder y control están presentes y orientan las modalidades de la comunicación pedagógica en torno al sentido de la experiencia social y escolar en los procesos de aprendizaje.

El propósito de la investigación entonces, radica en analizar la política educativa

del Plan FinEs II en cuanto representó una estrategia de intervención gubernamental basada en la institucionalización de algunos cambios en el dispositivo escolar, destinados a promover una mayor inclusión educativa. Señalamos, además, que se prestará especial atención a las innovaciones en el componente curricular, por considerarlas uno de los desafíos más complejos para la organización escolar y la enseñanza.

Tal como afirma Rivas, el *currículum* y otros canales de política educativa pueden ser convertidos en dispositivos, con una orientación definida hacia resultados concretos.

Esto lo convierte en fuerzas poderosas: pueden crear ciudadanos adeptos a la nación, convertir niños a una religión o fascinarlos por las ciencias; pueden manipular las conciencias o generar en ellas capacidades de reflexión crítica y compromiso por la justicia social. Los dispositivos de política educativa pueden cambiar vidas de forma masiva y sistemática (Rivas, 2015: 321)

Si bien los programas de inclusión implementados en las últimas décadas han sido objeto de varios estudios, son escasos los trabajos que dan cuenta de los aspectos pedagógicos, menos aún los referidos al *currículum* y la selección de contenidos en las propuestas presentadas por los docentes tutores:

Sin dudas, ello requiere de estudios específicos que incluyan dimensiones tales como:

- Los contenidos de cada materia y cómo se realiza la selección y adaptación en las propuestas pedagógicas del plan;
- Qué actividades y estrategias desarrollan los docentes;
- Las propuestas de evaluación y los logros de los estudiantes

Ahora bien, dentro de este campo, el enfoque de los diseños curriculares que ha tenido la secundaria para jóvenes y adultos es algo poco estudiado. Por consiguiente, una de las cuestiones sobre la que no se ha profundizado demasiado es acerca del tipo de formación que apuntaron a ofrecer históricamente a sus estudiantes desde sus orígenes hasta el presente (Sassera y Herger, 2019).

Atendiendo a ello centramos nuestra indagación en estas preguntas:

¿Qué tipo de *currículum* se prioriza y que relación se establece con el conocimiento en las aulas, entre sujetos docentes y destinatarios jóvenes y adultos en la experiencia FinEs II? ¿Cuál es el discurso que subyace en el *currículum*, la pedagogía y la evaluación que se implementa en los centros educativos? ¿Cuáles son los sentidos que docentes y estudiantes construyen en relación a esta propuesta? ¿Qué saberes docentes se ponen en juego? ¿Se posibilitan cambios sociales en torno a la inclusión social y educativa para los destinatarios o solo reproduce y legitima el orden social establecido? ¿Cuál es el código educativo dominante?

A partir de estos interrogantes nos proponemos:

Objetivo General

Describir el código curricular que se implementa en el Plan FinEs II por parte de sujetos docentes y estudiantes participantes de la experiencia, en un distrito de la Provincia de Buenos Aires y en el período comprendido en 2019.

Objetivos específicos

- Indagar la forma que adquiere la práctica pedagógica en el *currículum* puesto en acto en el centro educativo observado.
- Describir las interacciones entre sujetos y los discursos que se configuran a partir de las reglas discursivas.
- Caracterizar el tipo de *currículum*, pedagogía y evaluación que subyace a la enseñanza y al aprendizaje.

En definitiva, estudiamos de qué manera los saberes docentes se constituyen como aquellos lugares del quehacer pedagógico con identidad propia, propiciando la justicia educativa y curricular prescripta desde los discursos actuales y marcos normativos vigentes, porque pueden ser determinantes en el desarrollo potencial de los destinatarios, además de legitimar epistemológicamente los saberes producidos en la práctica considerándolos un *asunto político* (Terigi, 2007).

En este trabajo lo político se entiende desde la creencia de que participar en nuestra sociedad es posible y deseable, y que la participación ofrece un espacio de acción y resistencia desde el cual poder transformar la realidad hacia mayores cuotas de justicia social. En este sentido, la democracia y los derechos pedagógicos son observados por Bernstein en torno a las relaciones pedagógicas en los distintos campos que conforman el sistema educativo:

Las condiciones para una democracia eficaz son, por un lado, que las personas deben sentir que tienen unos intereses en la sociedad (entendiendo interés en recibir algo, pero también en aportar algo); y, por otro lado, las personas deben confiar en que las instancias políticas satisfarán esos intereses o cederán terreno si no lo consiguen. (Bernstein, 1998:24-28)

Indica que la realización práctica de estas dos condiciones supone que exista la garantía de tres derechos relacionados entre sí: el derecho al refuerzo del individuo, el derecho a ser incluido, y el derecho a participar. Conviene detenerse mínimamente en los derechos ya que creemos que son los garantes de la justicia social y educativa, que tanto la LEN como la LEP propician.

El primero es el derecho al refuerzo de las personas, entendiendo refuerzo como una condición para experimentar los límites, sean sociales, intelectuales o personales; no es derecho a ser más en cualquiera de estos tres planos, sino derecho a los medios para la comprensión crítica y para nuevas posibilidades. El refuerzo es un derecho que opera a nivel individual.

El segundo es el derecho a la inclusión social, intelectual y personal, sin que esta inclusión suponga absorción; este derecho exige también el derecho a ser independiente,

a tener autonomía. La inclusión es un derecho que opera en el plano social y es una condición de la comunidad. El tercero es el derecho a participar, entendiendo la participación como discusión y práctica, por lo que es el derecho a participar en los procedimientos mediante los que se construye, se mantiene y se modifica el orden. La participación es la condición de la práctica cívica y opera en el nivel de la política.

1.4 Estrategia metodológica

El desarrollo de esta investigación nos ha llevado a asociar el empeño por el cumplimiento de esos derechos (a través de lecturas, marco teórico) con una modalidad pedagógica concreta (mediante entrevistas, observación de clases) y es la que vamos a describir a lo largo del trabajo.

Utilizamos para ello, la metodología de análisis cualitativo con el propósito de producir conocimiento desde las voces de los actores principales y su reporte de la experiencia a través de un estudio de caso, a fin de obtener “descripciones profundas y realidades múltiples” (Stake, 1998:46), pues nos permite abordar en mayor profundidad los objetivos planteados. Una metodología cualitativa que aborda un tipo de indagación en la que, según Sautú:

Se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el “lenguaje” sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, interacción, interconexión, son ideas propias de las metodologías cualitativas (Sautú 2005: 32)

Este tipo de estudio explora fenómenos para conocerlos en profundidad, describirlos e interpretarlos, y están guiados por preguntas que orientan la investigación (Denzin y Lincoln, 2005) las cuales son específicas del recorte de la realidad que se investiga.

En el transcurso de la investigación, la acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista L., 2010: 7).

Esto da cuenta de la complejidad del quehacer de la investigación cualitativa donde se activan los lenguajes de descripción en el que lo teórico y lo empírico sean vistos de forma dialéctica (Bernstein, 2001).

Para la construcción de la evidencia empírica se utilizaron fuentes primarias: la observación de clases y las entrevistas semiestructuradas; para el análisis de fuentes secundarias: planificaciones y proyectos pedagógicos.

La delimitación del campo de estudio está definida por criterios de selección referidos a los objetivos de investigación; en la sistematización y análisis de la evidencia recabada, se cruzan las categorías de análisis en relación con el marco teórico de la investigación.

El estudio de campo se llevó a cabo pre- pandemia, entre los años 2019 en ambos cuatrimestres de cursada. En el primer semestre del 2020 -inicio de la 3er etapa del FinEs II-, denominado desde ese período como FinEs Trayecto Secundario (FTS), se realizó acercamiento a los docentes y dentro de las limitaciones, volver a revisar los datos relevados. Aquí un dato emergente se hizo presente, la génesis de materiales pedagógico didácticos que comenzaron a construir. Si bien dichos materiales no se analizan en la presente investigación, hemos considerado su inclusión en los instrumentos de recolección de datos. En el capítulo 3 detallamos los motivos de tal decisión.

El universo de este estudio está conformado por doce docentes que se desempeñan desde el inicio del Plan FinEs II y hasta el recorte temporal seleccionado- el director, el coordinador administrativo del centro educativo y diez docentes de distintas asignaturas-, los cuales forman parte de una generación que problematiza las cuestiones curriculares, los saberes docentes y sus prácticas en torno a la mejora escolar (Gvirtz, 2011).

Además de las entrevistas individuales llevadas a cabo a estos agentes, las focales realizadas a diez sujetos estudiantes pertenecientes al 3er año y último del trayecto secundario para acreditar el nivel, forman parte de la muestra. Estas características las hacen objetos de estudio potencialmente relevantes para la investigación.

La selección del centro educativo se limita al área del GBA⁴ por considerarse uno de los polos educativos más importantes del país y por ser la región que cuenta con mayor desarrollo del programa. La localización de la investigación la ubicamos en uno de esos partidos: La Matanza.

Todas las observaciones y entrevistas se realizaron en el centro educativo en 2019 y, en el primer semestre del 2020 (etapa de confinamiento por COVID 19) se accedió a producciones pedagógicas realizadas por el equipo docente, los cuales forman parte de las fuentes secundarias.

⁴ A diferencia de lo que es el AMBA, el Gran Buenos Aires en su definición actual abarca la Ciudad de Buenos Aires y los partidos del Conurbano bonaerense (INDEC, 2003)

Como en toda investigación social, nos involucramos con el objeto, haciendo jugar nuestros saberes previos, nuestra historia, nuestra experiencia como parte del colectivo docente involucrado en la modalidad y por lo tanto no le es indiferente que tipo de propuesta curricular se implementa, sino que el objeto de estudio nos atraviesa.

Esto no significa que perdamos por completo el distanciamiento necesario para poder estudiarlo, sino que no escindimos el objeto de indagación del sujeto investigador. Por tal razón, el rol asumido fue de involucramiento “*indwelling*”, (Sirvent, 2016) ya que el objeto no es algo externo a nosotros; en el proceso de indagación el objeto se hace “aprehensible” al involucrarnos con él. Esto supone un acto reflexivo, acercarse y poder tomar distancia para observar, caracterizar y comprender. Además, el involucramiento con el objeto está atravesado por el compromiso social como investigadores que revisamos nuestras conceptualizaciones, las validamos y las sometemos a una profunda vigilancia epistemológica para no operar con prejuicios que obturen el conocimiento del objeto y sus posibilidades de analizarlo exhaustivamente.

Ese compromiso social también es ético, en tanto somos parte de la comunidad que hace al objeto, por tanto, sujeto social de la puesta en marcha del *curriculum* escolar.

1.5 Estructura del capitulado

El presente trabajo se encuentra organizado en varios capítulos que estructuran sus distintos apartados. En éste *primer* capítulo introductorio describimos la problemática de la investigación y presentamos la fundamentación del problema. En el *segundo* capítulo describimos el marco contextual del FinEs II contemplando: breve rastreo histórico de la EDJA, génesis del programa y el estado de la cuestión en la que se vislumbra la escasez de investigaciones que abordan el componente curricular y su correlato con la enseñanza en aulas del plan, tomado como recorte empírico. Para dar cuenta de algunos conceptos que aquí aparecen, presentamos el caso seleccionado el cual visualiza la necesidad del presente estudio.

En el siguiente apartado, referenciado en el capítulo *tercero*, presentamos el marco teórico y la estrategia metodológica cualitativa que utilizamos en pos de abordar los objetivos que nos propusimos, la potencialidad de estudiar el caso seleccionado, así como los principales ejes y dimensiones de análisis que se registran en una matriz de análisis.

Los conceptos estructurantes de la investigación que permiten enmarcarla a nivel teórico, serán abordados más exhaustivamente en el apartado y refieren a:

Código educativo

Los códigos educativos son principios reguladores del *currículum*, la pedagogía y la evaluación. Las dos variables que definen dichos códigos son la clasificación y la enmarcación del conocimiento educativo. La clasificación se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan. Entre tanto, la enmarcación se refiere a las formas de control sobre la manera como se transmite el *currículum*.

Las combinaciones entre la clasificación y la enmarcación definen distintas modalidades de código educativo, es decir, el conjunto de principios subyacentes que configuran el *currículum*, la pedagogía y la evaluación. Una clasificación y enmarcación fuertes del conocimiento educativo dan lugar a un código agregado (o de colección), mientras que una clasificación y enmarcación débiles (mayor interdisciplinariedad y mayor flexibilidad en la interacción profesor-alumno) dan lugar a un código integrado.

Clasificación y Marco de Referencia:

Son conceptos que explican las formas de organización del *currículum*, la pedagogía y la evaluación. Para Bernstein, el *currículum* es un dispositivo organizador que establece los contenidos y tiempos dedicados a su estudio. Por pedagogía entiende las formas de enseñanza, los métodos de transmisión, las formas del control en el aula. La evaluación supervisa la capacidad para asumir tipos de roles en la interacción:

La idea básica se encarna en el principio utilizado para distinguir los dos tipos de *currículum*: Colección e integrado. La Clasificación fuerte apunta a un tipo colección, mientras que el escaso aislamiento apunta a un tipo integrado. El principio aquí consiste en la fuerza del límite entre contenidos” (Bernstein, 1988: 83)

Es decir, Clasificación y Marco de Referencia son utilizados para señalar que un *currículum* de colección se refiere a la organización escolar y pedagógica formada por asignaturas separadas entre sí y con escasas relaciones formales, y un *currículum* integrado representa el hecho de que las asignaturas, contenidos y actividades de los estudiantes y maestros tienen múltiples formas de relación; las asignaturas no están aisladas entre sí ni tienen fronteras claramente establecidas.

En los capítulos *cuarto* y *quinto* se analizan las evidencias obtenidas a partir de las distintas estrategias de recolección de datos que permiten dilucidar los objetivos específicos planteados. Se reconstruyen allí los sentidos políticos y estrategias pedagógicas desplegadas por los diferentes agentes (directivos, docentes y estudiantes)

involucrados en la puesta en acto del programa, en el centro seleccionado como unidad de análisis.

El *sexto* apartado, se encuentra orientado a plantear los principales hallazgos de este estudio, considerando las categorías de clasificación y enmarcamiento como dimensiones de análisis presentes en esta investigación: la estructura e interacción de los sujetos y discursos analizados, principalmente los que atañen al *currículum* escolar. Mediante la puesta en juego de la perspectiva teórica-metodológica asumida en esta investigación, se derivan las conclusiones, limitaciones y posibles líneas de indagación en futuros estudios, para continuar pensando sobre nuestra tarea educadora.

1.6 Relevancia de la investigación

En cuanto a la relevancia del problema de investigación que se presenta, ésta se fundamenta en que permite aportar conocimiento acerca de un tema de actualidad, como es el proceso de implementación de un programa como el seleccionado dentro de las políticas públicas nacionales con alcances jurisdiccionales.

En Argentina, país federal, el Estado nacional delega a las provincias buena parte de las competencias sobre la operación de los servicios educativos, aunque retiene para sí cuotas de responsabilidad en relación al sistema educativo en su conjunto. Ejemplo de esto es la definición, en el caso de la EDJA, de los lineamientos curriculares para todo el territorio nacional (Morduchowicz y Arango, 2010). Esta diversidad a la que habilita el federalismo educativo constituye también un rasgo de interés en el abordaje del problema de investigación ya que permite ampliar el ámbito geográfico para dar cuenta de lo que ocurre en materia de educación para jóvenes y adultos de otras provincias y regiones del país.

Esta investigación busca responder a la necesidad de acrecentar la escasa producción científica existente en materia de la EDJA. Además, constituye un caso particular de un tema general, como lo es la puesta en marcha de las políticas educativas, en el nivel secundario y en su carácter de obligatorio, tal como se aborda la política del programa bajo estudio. A pesar de la crisis que atraviesa actualmente la escuela secundaria, Steinberg et al. (2018) afirma que son escasas las investigaciones que analizan la enseñanza poniendo el foco en lo que sucede dentro del aula. Aunque son variados los trabajos que estudian la enseñanza secundaria en la Argentina, pocos de ellos se detienen

a analizar las prácticas de enseñanza o lo que sucede en el transcurso de una clase. Por esta razón, consideramos que, a pesar de que la muestra de nuestra investigación es acotada, este trabajo puede contribuir a un campo que hasta el momento, no ha sido explorado.

Poner a disposición conocimiento sobre este proceso posibilita la discusión informada sobre cómo se efectiviza el cumplimiento de los derechos educativos de un amplio sector de la sociedad. Pretende también, promover en los actores vinculados a la temática de la modalidad, la reflexión acerca de diferentes modos de desarrollar experiencias. Asimismo, espera aportar elementos que, con base a la revisión de las propuestas llevadas a cabo por la institución, permitan enriquecerlas.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

MARCO CONTEXTUAL

*“La vida social y cultural es demasiado compleja
para encerrarla en modelo totalmente deterministas”*

(Michael Apple, 1994)

Para comenzar este capítulo, consideramos necesario definir que la educación de adultos, según Ezpeleta “es la práctica que más evidencia la política educativa de un país, dado que preocuparse por ella implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población” (Ezpeleta, 1997: 62). Esto, quizás, pueda ayudarnos a comprender las tensiones que han constituido este campo y la permanencia de ciertos debates y problemas que aún no han logrado resolverse.

En este marco presentamos una breve reseña histórica de la modalidad de EDJA hasta la actualidad; la génesis del Plan FinEs II y un estado del arte general que dará pertinencia a los “mensajes” (Bernstein, 1998) puesto que la ausencia de la “voz” en los estudios consultados, permite acercarnos luego desde dentro de las aulas y relevarlas.

2.1 Breve reseña histórica de la EDJA en América Latina y Argentina

La Educación de Jóvenes y Adultos constituyó históricamente en América Latina un campo complejo dada la diversidad de experiencias y políticas asociadas inicialmente a la alfabetización, educación básica y a la formación para el trabajo. Las teorías del desarrollo, del capital humano y las perspectivas de la educación popular, configuraron en la región (entre los años cincuenta y principios de los setenta), los enfoques más relevantes de este campo educativo (Latapí Serres, 2009; García Huidobro, 1992). En Argentina, la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) se crea hacia 1968, como primer organismo para atender y organizar la educación de jóvenes y adultos a nivel nacional. Aunque se inscribía en un contexto político conservador, la DINEA resultará “un germen muy fértil de prácticas pedagógicas que dejarán profundas huellas democratizadoras en nuestro sistema educativo” (Rodríguez, 1997: 98).

En estos últimos veinte años la Educación de Jóvenes y Adultos, luego de haber sido un área marginal entre 1980 y fin del siglo (Torres, 2008), comienza a ocupar un lugar relevante en la política educativa desde una perspectiva de restitución y

cumplimiento del derecho a la educación (Pautasi, 2010). Esto se manifiesta en los debates y acuerdos políticos sobre inclusión y terminalidad de la educación secundaria, como quedó expresado en la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA, Belén, 2009, en la celebrada en Marrakech, 2022) y en las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) en las que se reitera a través de una de sus metas (la séptima), la necesidad de ofrecer a todas las personas educación a lo largo de toda la vida⁵.

En nuestro país, la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206/06) y los acuerdos del Consejo Federal de Educación (CFE, 2007, 2010, 2015) reconocen a la educación de jóvenes y adultos como modalidad específica, planteando el desafío de superar el carácter remedial y compensatorio que le había asignado la Ley Federal de Educación (LEF N°24.195), al definir a la educación de adultos como régimen especial cuya finalidad fue atender las necesidades que no fueran satisfechas por la estructura básica del sistema.

2.2 Sobre el sujeto de la Educación de Jóvenes y Adultos

En principio, es posible sostener que no existen criterios unánimes entre los especialistas de este campo acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría educación de jóvenes y adultos. Con respecto al recorrido histórico de la modalidad y la concepción del sujeto de aprendizaje en sus orígenes, Rodríguez menciona:

Partimos del supuesto de que la propuesta de educación de adultos que fue construyéndose como hegemónica a lo largo del siglo, es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” a los hijos de gauchos, inmigrantes, “cabecitas”, obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos” (Rodríguez 1997: 290)

Mientras algunos autores la definen como Educación Permanente, y por tanto como ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo, es decir, como un nivel de riesgo (Sirvent, 1999) otros remarcan: “en rigor, el término adulto, oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores

⁵ Hasta la actualidad fueron siete las Conferencias realizadas sobre Educación de Adultos (CONFITEA) en el mundo, los lugar y año donde se realizaron fueron: la I Elsinor (Dinamarca) en 1949; II Montreal (Canadá) en 1960; III Tokio (Japón) en 1972; IV París (Francia) en 1985; V Hamburgo (Alemania) en 1997; VI Belém (Brasil) en 2009 y la VII se realizó en 2022 en Marrakech (Marruecos). Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/CEAAL-Reflexiones-y-Propuestas-camino-a-las-VII-Confitea-compactado.pdf>

sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica (Rodríguez, 2003:45). En un sentido similar, Brusilovsky y Cabrera (2012), señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión *educación de adultos* constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares, es decir, sectores vulnerabilizados⁶, mientras que Messina (2002) afirma que la educación de adultos es un nombre que oculta que los únicos destinatarios han sido los adultos (o niños y jóvenes que viven como adultos) en situación de exclusión.

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, 2005).

Hemos optado por presentar las caracterizaciones más recientes, pero podemos afirmar que éstas se reiteran con mayor o menor grado de exhaustividad, en la sucesión de documentos de orientación para la modalidad educativa elaborados en el marco de acuerdos nacionales en los últimos años y más aún, en los debates internacionales.

Compartimos al respecto, los planteos de la UNESCO:

Los responsables de la formulación de política necesitan modernizar las definiciones y categorías que utilizan para obtener pruebas, y analizar e implementar políticas. Por ejemplo, definir el potencial de la fuerza de trabajo como ‘todas las personas que tienen entre 16 y 65 años de edad’ no corresponde más a la realidad. Además, diferentes culturas y sociedades pueden tener una comprensión diferente de lo que significa ser ‘adulto’. La Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos de 2015 señala que, dado que las fronteras entre la juventud y la edad adulta son fluctuantes en la mayoría de las culturas, en este texto, el término ‘adulto’ designa a quienes participan en el aprendizaje y la educación de adultos, aun si no han alcanzado la mayoría de edad legal (UNESCO, 2015b: 28).

A partir de esto, destacamos la necesidad de considerar que estos sujetos tienen una historia de vida que es importante sea reconocida y recuperada. Esta última cuestión es una expresión que remite tanto al reconocimiento formal por medio de acreditación de saberes, como a la selección y organización del *curriculum* que pueda ser significados desde la lógica de un joven o adulto con una vida en pleno desarrollo en lo personal, laboral, social: “esta significación debe ser entendida como aquella que permite colocar al destinatario en mayores niveles de igualdad, respecto de la distribución del capital cultural valorado en el tiempo actual” (Burgos, 2018).

⁶Utilizamos la expresión “vulnerabilidades” (Loyo y Calvo, 2009), en lugar de “vulnerables”, en tanto describe más adecuadamente una condición que afecta a las poblaciones urbanas. Esa condición es el resultado histórico de procesos sociales que producen como efecto la vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables, sino que “están en situación de vulnerabilidad (han sido vulnerabilizados) por efecto de la concentración de la riqueza, la segmentación del territorio urbano, la explotación económica, la segregación en la participación política y la desigualdad de acceso a bienes culturales” (Toscano, 2012:18).

La educación de jóvenes y adultos (EDJA) ha tenido un desarrollo en el país con más de 40 años y podemos decir que se ha producido consenso en torno a la concepción de educación permanente como inclusiva sobre el concepto de educación de adultos, ya que reconoce la capacidad de las personas en el desarrollo de aprendizajes a lo largo de toda la vida. Una cuestión fundamental es considerar que el *curriculum* a implementar deberá dar cuenta de estos supuestos de sujeto, con capacidad de aprendizaje y con saberes logrados.

Lo que queda claro es que todos los países necesitan un marco de referencia para entender las diferentes edades y estadios de la vida para decidir cómo se podrían asignar mejor los recursos educativos propiciar tramas curriculares en este sentido y a lo largo del curso de la vida (Schuller y Watson, 2009: 63).

2.3 La EDJA: una modalidad educativa del contexto nacional

Con la LEN promulgada se otorga a la EDJA el estatuto de modalidad⁷ dándole mayor jerarquía y adquiriendo una centralidad que había perdido en décadas anteriores (Montesinos, Sinisi, Schoo, 2010) tanto en términos de financiamiento, como regulaciones posteriores y desarrollo de política pública. A su vez, el paradigma de la obligatoriedad es central para definirla. El art. 47 establece que se llevarán adelante articulaciones entre los programas de EDJA en el Ministerio de Educación, con los Ministerios de Trabajo, Desarrollo Social, Justicia y DDHH y Salud, así como con otras áreas vinculadas al mundo de la producción y el trabajo con el objetivo de lograr garantizar la obligatoriedad y el acceso universal a la modalidad:

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (LEN, art.46).

En este sentido, la educación es pensada como posibilidad a lo largo de la vida y no únicamente como instancia de “reacomodación” de trayectorias escolares fallidas. Esta definición fue profundizada en normativas y documentos posteriores por parte del Consejo Federal de Educación: la Resolución N° 118/10 (con sus dos secciones: Documento Base y Anexo I) y la Resolución N° 254/11, ambas se constituyen en las regulaciones centrales dentro del Programa, ya que como veremos, en ellas radica la recontextualización que los docentes realizan en la puesta en marcha del Plan FinEs II.

⁷La LEN entiende por “modalidad” las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación (LEN, art. 17). Las modalidades educativas en todo el sistema nacional: Técnico-Profesional, Artística, Ed. Física, Especial, Psicología, Permanente de Jóvenes y Adultos, Intercultural bilingüe y en los ámbitos: Rural Domiciliario y Hospitalario y Contextos de Encierro.

En la primera, se historiza brevemente el desarrollo de la EDJA en Argentina y deja asentados los posicionamientos políticos y pedagógicos de la modalidad. Entre los elementos que más se destacan se encuentran las propuestas de los años ´60 en el marco de la DINEA y el pensamiento pedagógico latinoamericano inscripta en el paradigma de la Educación Popular⁸ base de su historia. Estos son considerados antecedentes importantes que marcan la “construcción de la identidad de esta modalidad” (Res. N°118/10, Anexo 1). Además, expresamente se opone a la visión compensatoria de la EDJA marcando una clara posición diferenciada de la LEF.

Define como Educación Permanente a una educación que es brindada a lo largo de toda la vida, tanto en lo que respecta a la finalización de los estudios obligatorios como al desarrollo de aprendizajes a lo largo del ciclo vital de las personas. Se busca que desde la política pública se fomente el interés y el deseo por el conocimiento, así como una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora.

En esta misma línea, el documento considera a la EDJA desde una formación integral que desarrolle todas las habilidades de las personas y las habilite para el desempeño social, laboral y el acceso a estudios superiores.

Si bien se considera a la educación de jóvenes y adultos vinculada al mundo del trabajo, diferencia claramente la terminalidad de estudios secundarios de la formación profesional o la cualificación de trabajadores (Levy, 2012), debiendo incluirse en las propuestas educativas para estos sujetos, una formación para el desempeño social, el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a estudios superiores.

Por último, el Documento Base incluye una mirada en torno a los sujetos de la EDJA en tanto “sujetos pedagógicos” (Lorenzatti, 2006) destacando la heterogeneidad de sus experiencias vitales, trayectorias escolares y expectativas educativas. A partir de esta mirada, es que se propone la necesaria “vinculación y articulación con otros sectores de la sociedad para generar la universalización efectiva en el acceso a la modalidad, así como el desarrollo de nuevos modelos institucionales” (Gutiérrez, 2013: 186) entre los que se promueve el plan bajo estudio.

La Res. N° 254/15 aborda los Marcos de Referencia para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en los niveles primario y secundario, tiene como antecedentes

⁸ Existe en América Latina una larga tradición de “educación popular”, que pone en evidencia el carácter polisémico del concepto. Lo encontramos en autores tan opuestos como Simón Rodríguez y Sarmiento: articulado a un proyecto emancipatorio en el primero, fundamentado en una lógica civilizatoria y colonialista para el segundo. A principios del nuevo milenio somos sin embargo más bien herederos de la propuesta freireana, donde la educación del pueblo se vincula de modo directo a un proceso emancipatorio (Rodríguez, 2013: 89).

curriculares el Documento Base y los Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Res. N° 118/10. Pauta los niveles y los ciclos, determina la cantidad de módulos por ciclo y los campos de contenido que debe abarcar cada propuesta formativa en función de su potencial para el desarrollo de capacidades y su pertenencia a las situaciones problemáticas o proyectos que se diseñen.

2.4 La modalidad de EDJA en el contexto de la Pcia de Bs As.

La ley de Educación Provincial N.º 13688 (LEP) sancionada en el año 2007 define para el Sistema Educativo ocho modalidades⁹, entendiéndolas como enfoques organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la educación común, de carácter permanente o temporal, que responden a requerimientos específicos de formación con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social.

La garantía del derecho de la educación a lo largo de la vida y la continuidad de la formación integral refiere a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores de manera tal que atraviesa los niveles primario, secundario y superior¹⁰ y se vincula con otras modalidades del sistema educativo jurisdiccional. A su vez, la LEP define diversos ámbitos para el desarrollo socioeducativo tales como: los ámbitos urbanos, rurales continentales y de islas, contextos de encierro, domiciliarios, hospitalarios y virtuales.

La Provincia de Bs As nuclea el mayor número de unidades educativas y estudiantes en comparación con el resto de las jurisdicciones del país. Según el relevamiento de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en el año 2017, el Sistema Educativo Provincial cuenta con un total de 20.910 unidades educativas con aproximadamente cuatro millones y medio de estudiantes.

En materia de la EDJA registra alrededor de 400 mil estudiantes, 73.661 en el nivel primario, 155.360 en el secundario y 171.136 en formación profesional. Por su parte en FinEs II, la última información disponible para el primer semestre de 2017, alcanza a 135.000 alumnos en 6.362 sedes/ comisiones (Feijoó, 2018). Considerando que la

⁹ Son Modalidades del Sistema Educativo Provincial: la Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores y Formación profesional; la Educación Intercultural; la Educación Física; la Educación Ambiental y la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

¹⁰ El Nivel Inicial es otro de ellos.

Modalidad de EDJA se propone la definición de propuestas curriculares acordes con las características y necesidades de la población destinataria contextualizándola regionalmente, las diversas ofertas existentes se centran en el nivel medio para adultos, privilegiándose los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS).

Durante las últimas dos décadas se fueron generando programas a término tales como: los Centros de Orientación y Apoyo (COA) y las ofertas enmarcadas dentro del Plan Nacional de Finalización de Estudios (FINES).

2.5 Origen del Plan FinEs II

El Plan FinEs II es un programa de terminalidad socioeducativa de nivel primario y secundario para jóvenes y adultos con características particulares. Surge en el año 2008 en concordancia con lo establecido por la LEN y por la Resolución N°66/08 del Consejo Federal de Educación. Se establece que el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) diseñará programas a término a fin de garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria; expresa que la estrategia organizativa central del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs II):

(...) será tarea conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios jurisdiccionales (...) y Organizaciones de la Sociedad Civil, a través de convenios específicos. (...) El Plan se suma a las acciones ya existentes en cada jurisdicción a fin de hacer converger los esfuerzos y recursos disponibles entre la Nación y las jurisdicciones.

La provincia de Buenos Aires lo aprueba a través del “Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios” (Resolución N.º 3520/2010¹¹, DGCyE):

(...) Se propone resignificar el diseño de las propuestas educativas a través de formas de aprendizajes autónomos, con contenidos relevantes, contextualizados, y propuestas que valoren los saberes adquiridos por los jóvenes y adultos a lo largo de su vida. No es una propuesta pedagógica de menor valor que quita o sustrae contenidos prescriptos y/o capacidades esperables.

Este Plan expresa la especificidad y adaptación a las características de la población destinataria, flexibilizando tres aspectos:

- El formato curricular y los días de asistencia: si bien el plan de estudios es el mismo que el de los CENS (Resolución N° 6321/95) con una duración de tres años, la particularidad que adquiere refiere a que los espacios curriculares dejan de ser anuales y se distribuyen en dos cuatrimestres por año calendario, lo que implica la distribución de

¹¹ En 2010 se implementó como proyecto piloto en los distritos de Pilar, F. Varela y G. Pueyrredón. A partir del 2011, en todos los distritos del conurbano bonaerense y algunos del interior.

horas en esos dos momentos (en dos o tres días, según la disponibilidad edilicia en los distritos). El formato de cursada para estudiantes es semipresencial, su grilla horaria y elección de días se organiza en el centro donde se dictan clases. La cursada se estructura en 5 materias cuatrimestrales (30 materias en total), con una carga horaria de 13 hs cátedra semanales¹².

- La apertura de sedes/comisiones o centros educativos de funcionamiento: éstas pueden implementarse tanto en escuelas como en espacios no escolares, organizaciones de la sociedad civil, entidades sindicales, empresariales y de la comunidad. Cada sede deberá hacerse cargo de las instalaciones, la infraestructura y además contar con la figura de un coordinador (conocido como referente). Esta posibilidad de apertura en diversos espacios edilicios, generó la rápida expansión del programa en la provincia de Buenos Aires.

- La llegada al territorio, con diferentes organizaciones sociales como interlocutoras y su descentralización permitió que comunidades y estudiantes pudieran acercarse a espacios barriales y en diferentes turnos, a cursar el nivel primario y/o secundario propuesto.

- La selección de docentes: se realiza por presentación de un proyecto pedagógico¹³ y currículm vitae. En el primer año de implementación, el acto público para designación de horas cátedra estuvo a cargo del equipo coordinador del Plan (IE, talleristas de Desarrollo Social y Coordinador administrativo) en el distrito de referencia. A partir del 2012 con la promulgación de la Resolución N° 444/12 (DGCyE), estas acciones pasaron a depender de las Secretarías de Asuntos Docentes (SAD)¹⁴, organismo responsable de tales tareas.

- Los profesores se designan por cuatro meses calendarios con una carga horaria de entre 4 horas a 6 hs reloj, según día estipulado de cursada- bajo el cargo de profesor/tutor de secundaria- y con situación de revista provisional. Los dos cuatrimestres

¹² En Anexo I se especifican las asignaturas de la Orientación en Cs Sociales, tomada para esta investigación.

¹³ Los Profesores Tutores presentan a inicio de cada cuatrimestre los "Proyectos Pedagógicos", cuya estructura es estipulada por el MEN y la DGCyE, y contiene:

Fundamentación Pedagógica: explicita el qué y para qué de la materia en el contexto educativo, desde el posicionamiento político-pedagógico del FinEs. Debe hacer referencia al por qué de la selección de contenidos. Objetivos, Contenido a Desarrollar (Res. 6321/95, DGCyE), Propuesta de Diagnóstico, Estrategias Didácticas, Propuestas de Actividades para Estudiantes y Docentes, Propuestas de Seguimiento del Proceso del Estudiante, Actividades de Evaluación, Propuesta de Trabajo Final (Integrador de contenidos y contextualizado), Bibliografía del estudiante y del docente.

¹⁴ La SAD conduce técnico-administrativamente los asuntos docentes distritales como órganos descentralizados de funcionamiento en cada distrito, dependientes de la Subsecretaría de Educación (DGCyE, Ley Provincial de Educación N°13.688, 2007. Capítulo XI. Las Secretarías de Asuntos Docentes, Artículo 87°).

se organizan en los meses de marzo/julio -1er cuatrimestre- y agosto/noviembre -2do cuatrimestre- correspondientes al 1º, 2º y 3º años del plan de Estudios de los CENS (Resolución N° 6321/95), incluye las asignaturas del Ciclo de Formación General, del Ciclo de Formación Orientada (con titulación en Bachiller en Cs Sociales y/o Bachiller en Economía, Gestión Administración) y el Ciclo de Formación Especializada: para el primero en Políticas Públicas y para el segundo, en Microemprendimientos (Disposición N° 27/11 DGCyE), con sus correspondientes asignaturas curriculares.

Esta propuesta impulsó no solo una alianza Estado-Sociedad Civil, sino que:

Fortaleció los vínculos entre escuelas, estudiantes, y comunidades. La confianza entre instituciones y actores puede reforzarse, no sólo en términos de colaboración con la escuela, sino también en la aspiración de desarrollar capacidades y comprometerse con la acción colectiva para garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades efectivas de aprendizaje” (Peregalli, 2017: 64)

La Res. N° 1422/08, (DGCyE), relativa a la implementación del FinEs II en la Provincia de Buenos Aires establece que los principales propósitos de la política son:

Dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar establecida en la Ley de Educación Nacional N°26.206 y la Ley de Educación Provincial N°13.688.

Incorporar al sistema educativo a jóvenes y adultos que abandonaron estudios por adeudar materias brindando espacios curriculares para que completen sus estudios secundarios.

Constituirse en una posibilidad para el reingreso a la escuela (...) a través de un espacio institucional y curricular específico que permita la finalización de sus estudios secundarios.

Definir e implementar formatos escolares que flexibilicen los modelos institucionales existentes para generar espacios de enseñanza y aprendizaje que atiendan la diversidad de situaciones que presentan adolescentes, jóvenes y adultos bonaerenses.

Lograr la implementación coordinada de las acciones destinadas a garantizar la finalización de estudios y el reingreso a la escuela. (Res. N° 1422/08).

Recordemos que la LEP en su art. 11 inciso a) establece “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”. En el art. 16 afirma la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria para toda la población con el compromiso de alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

A pesar de que en el seno de la provincia de Buenos Aires existían diversas propuestas educativas para la población de jóvenes y adultos con estudios inconclusos, el Censo Nacional de 2010 indicó que existían aproximadamente un estimado de más de tres millones de personas mayores de 18 años que no finalizaron la Educación Secundaria (INDEC, 2010) en la jurisdicción provincial. De este universo, las ofertas de EDJA en la provincia -entre los que se encuentran los históricos CENS y los Bachilleratos de Adultos- solo alcanzaban a unos 230.000 jóvenes:

Para 2011, es decir en su segundo año de implementación, estudiaban en el Plan FinEs 2 o Fines trayecto más de 15.000 estudiantes, que llegarán en 2015 a ser más de 100.000, distribuidos en más de 6000 comisiones constituidas en 126 de los 135 distritos que componen la PBA. Estos 100.000 jóvenes y adultos se incorporarán a los estudios secundarios aumentando significativamente el alcance de las propuestas de la modalidad, no registrándose variaciones significativas -ni por lo tanto movilidad- en

la matrícula de los servicios educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos entre 2008 y 2014 (Abritta, 2017: 8).

A medida que FinEs II fue implementándose, su crecimiento se evidenció en aspectos cuantitativos e institucionales. En 2012 se lo incluyó en la Res. N° 188/12 del CFE relativa al “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”, el cual establece objetivos específicos para esta política y responsabilidades nacionales y provinciales. A partir de 2014 el MEN le otorga mayor entidad institucional; mediante Decreto N° 1263/14 del Poder Ejecutivo Nacional, se crea una nueva estructura ministerial que lo aloja (Dirección Nacional de Fortalecimiento y Ampliación de Derechos Educativos) y se lanza el Programa Nacional de Capacitación para Profesores Tutores, que preveía también capacitar a referentes de los Centros Educativos FinEs. En ese momento, comienza a jerarquizarse la denominación “Centros Educativos” en vez de “Sedes” para referir a los espacios físicos donde se implementa la política, es decir, en aquellas localizaciones de la sociedad civil donde se desarrolla el programa, para complementarlas con la denominación que reciben las que funcionan dentro de aulas escolares (Burgos, 2018).

El argumento a favor del carácter territorial de la intervención en otros espacios para dictado de clases permitiría: “contextualizar los aprendizajes de los participantes (...) acorde a cada ámbito barrial y comunitario” (MEN, 2009:5) o bien “acercar los servicios educativos a los ámbitos por los que transcurre la vida de sujetos a los que se intenta llegar” (MEN, 2015:35). FinEs II se autodefinirá como “educación formal y popular” (52).

Las nuevas ofertas de la EDJA se suman a las históricas y se entrecruzan nuevos modelos institucionales con otros que no lo eran tanto, es decir, “instituciones y programas de diversa responsabilidad jurisdiccional conviviendo en los mismos territorios” (Peregalli, 2017:3). Si bien en los últimos años junto con la jerarquización de la EDJA en la política pública se ha despertado el interés temático en la producción académica¹⁵ aún queda mucho camino por delante para analizar este nuevo estado de situación, pues tal como lo adelantamos, existe vacancia en el abordaje de lo que sucede dentro de las aulas en términos pedagógicos (Sassera *et al*, 2019).

El intento de subsanar aquellas desigualdades señaladas en párrafos precedentes, dio lugar a una serie de “nuevos formatos escolares” (Terigi, 2008). Un rasgo común de

¹⁵ Tal como se anticipó en el Capítulo 1, tomaremos las investigaciones que contemplan algunos aspectos del Plan FinEs II

dichos formatos y en Educación de Jóvenes y Adultos es que intentan flexibilizar el modelo de la escuela tradicional, en términos de abordajes del *curriculum*, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población según consta en los Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente (Resol. N° 254/15).

La Resolución Ministerial 1042/12 prolongó el desarrollo de FinEs II de 2012 a 2015, y más adelante en el 2016, la Resolución 178/16 del Ministerio de Educación de la Nación sancionó la continuidad del programa durante el período 2016-2019. Finalmente, la resolución 146/2020 del MEN aprobó la implementación del Plan FinEs II 2020 que dio continuidad a esta política educativa, a la vez que introdujo entre otros cambios, la posibilidad de aplicar cursadas de forma virtual y habilitación de nuevos centros educativos¹⁶.

2.6 Estado de la cuestión

El recorrido precedente nos introduce en la problemática del Plan FinEs II en torno a revisar las contribuciones que desde la investigación fueron gestándose a partir de su promulgación. Si bien como adelantamos, los procesos pedagógicos en la educación secundaria de jóvenes y adultos es una dimensión poco investigada, las llevadas a cabo resultan útiles a los fines de visibilizarla.

La Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos se ha caracterizado a lo largo de su historia por la búsqueda de estrategias y emplazamientos que permitan vincular la vida productiva y reproductiva de sus sujetos destinatarios con los dispositivos formativos que se proponen. En ese sentido, hacen referencia a la existencia de dos modelos antagónicos de pensar la educación de adultos: uno centralizado, jerárquico, inespecífico y escolar, que hace eje en la función compensatoria; y otro contextualizado y específico, basado en la flexibilidad, autonomía y participación, orientado al desempeño de los sujetos en sus contextos (Formariz, 2009). Es en esta segunda cuestión donde se ubica el Plan FinEs II. Esta problemática contemporánea, no ha quedado fuera del interés de varios investigadores, por ello es posible afirmar que han puesto su mirada en este tema.

¹⁶ Cambio de gobierno político a nivel nacional y en la Pcia de Bs As sumada a la situación del COVID 19 en esta etapa.

2.7 Tipologías para la educación de jóvenes y adultos

Las investigadoras Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera realizan, en el año 2012, un trabajo de investigación que gira en torno a las prácticas educativas en el campo de la educación de adultos: “*Educación media de adultos: Orientaciones de su pedagogía*”. Este trabajo se constituye como un proceso de indagación y reflexión sobre las prácticas educativas en el campo de la educación de adultos. Presentan y articulan tanto una mirada histórica y contextualizada, que examina las discusiones referidas a las políticas educativas para jóvenes y adultos, como una articulación entre estos debates y las prácticas de los docentes de la modalidad de adultos. Estos elementos permiten vislumbrar una reflexión situada, crítica y específica acerca de la educación para jóvenes y adultos en nuestro país.

Las autoras son explícitas en destacar quiénes son los sujetos de este universo, las situaciones socioeconómicas que los atraviesan, y la vinculación entre estas características y las propuestas que se construyen para la modalidad. Así pues, el concepto de educación de adultos podría definirse desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades, o por sus características sociales. Toman este segundo enfoque, y demuestran que, a lo largo de la historia tanto argentina como latinoamericana, la expresión educación de adultos “constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (Brusilovsky, 2006: 36). Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas y el nivel educativo de sus potenciales participantes, lo que da lugar a que se la denomine como tal y se encubra, de esa manera, las responsabilidades estatales vinculadas a garantizar a toda la población iguales condiciones para el acceso y permanencia en el sistema educativo y obligatorio. Así pues, las autoras mencionan que desde la década de 1990 se comienza a hablar de “educación de jóvenes y adultos” (EDJA) en lugar de la tradicional fórmula de “educación de adultos” (EDA). El cambio en la designación indica la aceptación de que su población está constituida, cada vez más, por estudiantes menores de 20 años, tal lo mencionamos, son jóvenes excluidos del sistema educativo formal y corresponden también a los sectores más desfavorecidos.

Las cifras estadísticas que las autoras aportan en este primer apartado evidencian no sólo quiénes son los sujetos que el sistema excluye, sino también una relación entre el deterioro del nivel de vida de la población y el deterioro del sistema de educación pública –que se registran en nuestro país desde principios de los ´90–. Por lo tanto, no es aleatorio

plantear que las propuestas educativas para jóvenes y adultos son síntoma de la persistencia de una situación de desigualdad que es parte de un problema más amplio: la relación entre educación y pobreza.

Sobre este tema, las investigadoras plantean que el debate sobre esta consideración no puede soslayarse, pues el eje de la problemática son los derechos ciudadanos entendidos como derechos sociales. En este sentido, mencionan que:

Negarse a aceptar la desigualdad en educación, es negarse a aceptar la derrota de la ciudadanía y es afirmar la idea de que hay derechos que deben ser universales. Entre ellos está el derecho a la educación (Brusilovsky y Cabrera, 2012:20).

Sostienen además que, si bien el origen de la cuestión acerca de la democratización de la educación es la distribución de la riqueza y del poder, en el plano de las políticas sociales, y en particular de las educacionales y en las prácticas institucionales, hay cuestiones que deben ser centrales para los análisis y discusiones en torno a comprender, abordar y revertir situaciones de desigualdad.

Indagan acerca de los efectos que producen estas políticas en el terreno educativo y cómo impactan en la vida cotidiana de las instituciones escolares y a los sujetos. El supuesto teórico que guio el análisis realizado por las autoras, es que las diversas formas que adopta el trabajo escolar con adultos están vinculadas intrínsecamente con las concepciones que los docentes poseen sobre sus estudiantes, jóvenes y adultos de sectores populares. Así entonces, las “pedagogías de la educación de adultos”, o las “orientaciones del trabajo escolar” resultan una “tipología” en la cual describen los diferentes atributos y significados que los docentes asignan a sus estudiantes, las explicaciones sobre la situación de estos últimos, la función asignada a la escuela y estrategias para su logro, el lugar asignado al conocimiento y tipo de conocimiento priorizado, además de las relaciones que se generan al interior de las instituciones educativas. Las orientaciones que las autoras construyeron son las siguientes:

- Orientación centrada en la práctica crítica.
- Orientación centrada en la puesta en circulación de conocimiento crítico.
- Orientación centrada en la puesta en circulación del conocimiento prescripto.
- Orientación centrada en la atención a la persona.
- Orientación centrada en la moralización y el disciplinamiento.

Mencionamos tres cuestiones referidas a la importancia de esta construcción teórica y su aporte a la comprensión de los debates actuales vinculados a qué tipo de educación de jóvenes y adultos se necesitaría y cómo podría ponerse en práctica. Estos componentes sobre las conceptualizaciones constituyen una herramienta importante para comprender

las características que asumen las prácticas educativas en las aulas, analizarlas, vislumbrarlas y pensar estrategias de acción para transformarlas con el objetivo de construir una educación más democrática y justa. Específicamente, la categoría “atributo asignado al estudiante”¹⁷ (Brusilovsky *et al*, 2012: 43) es aquella que las autoras califican como central, ya que explican que tanto esos atributos como los argumentos que se formulan para explicar los problemas de interrupción de los estudios, se conectan con la función asignada a la escuela y con las estrategias de retención y enseñanza que se priorizan. Esas concepciones pueden resultar -si no se las toma en consideración- un obstáculo epistemológico a la hora de intentar hacer un proceso de reflexión y cambio para favorecer o restringir el aprendizaje de nuevos enfoques.

En segundo lugar, las autoras también mencionan que estas categorías permiten identificar algunas continuidades con formas históricas de trabajo educativo y social con sectores populares. Algunas de estas tipologías son prácticas y concepciones de educadores que reproducen las tradiciones de asistencia, de ejercer el control moral y social sobre los sujetos vulnerabilizados. Asimismo, también existen otras modalidades que muestran un intento de construcción en las escuelas y en la relación con las organizaciones populares que no sólo plantea crítica a la realidad dominante, sino esfuerzos por llevar a la práctica una propuesta teórica, política y metodológicamente crítica. De esta forma, al identificar el componente histórico de las prácticas, sus aportes contribuyen a la realización de un análisis que permite identificar continuidades, rupturas y tensiones entre prácticas pasadas y presentes, e invita a reflexionar sobre las prácticas futuras.

En tercer lugar, y muy vinculado con las anteriores, las categorías también permiten vislumbrar las concepciones ideológicas de fondo que las sustentan, es decir, permiten identificar cuál es el sentido político-pedagógico relativo a la educación de jóvenes y adultos que se pone de manifiesto en esas orientaciones que orientan las prácticas de los docentes. En este sentido, también contribuyen a vislumbrar los objetivos subyacentes a las mismas: objetivos más conservadores de la desigualdad, objetivos más liberales vinculados a la individualidad del sujeto, a la competencia y al mercado; y objetivos que apuntan a lograr sujetos críticos, analíticos y reflexivos de la realidad, capaces de intervenir colectivamente y modificar de algún modo las desigualdades. Por eso, al

¹⁷La caracterización del vínculo pedagógico está relacionada con los atributos relacionales que despliegan ambos actores: docentes y alumnos. Este autor define a los atributos relacionales como el concepto que engloba las relaciones sociales que circulan en el contexto de enseñanza-aprendizaje e incluye la conexión afectiva entre profesor y estudiante (Kriewaldt, 2015: 85).

analizar políticamente las orientaciones de la educación de adultos se pone de manifiesto “el papel que pueden cumplir los docentes en la construcción de hegemonía o de contra hegemonía” (Brusilovsky *et al*, 2012:75) en cuento a los sujetos que participan de las prácticas pedagógicas, sus necesidades y su situación.

Las autoras plantean que se requiere mayor profundización en estudios ulteriores sobre las condiciones que favorecen una u otra orientación y que no son categorías acabadas:

No son definitivas ni tienen límites estrictos; no se trata de un esquema cerrado, sino que emergen de los casos estudiados y se proponen como categorías de valor heurístico que permiten y orientan el análisis y prácticas que se desarrollan en las instituciones y sus diferentes efectos (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 49)

2.8 Investigaciones en torno al Plan Fines en Argentina y América Latina

Al analizar las políticas de inclusión educativa en América Latina, Terigi (2015) realiza una clasificación en términos de extensión e intensidad. La extensión hace referencia a la escala en relación con su población potencial, priorizando este aspecto por sobre la profundidad de los cambios. La intensidad alude a la profundidad de los cambios relativos a las condiciones de escolarización. La baja intensidad de los cambios contribuye a viabilizar las políticas y extenderlas; la alta intensidad favorece la experimentación pedagógica y coberturas acotadas. Las citadas características de las respectivas clasificaciones entran en tensión al diseñarse e implementarse políticas de inclusión educativa, más cuando:

(...) son las condiciones estructurales de escolarización las que dificultan las metas de universalización de grupos en situación de vulnerabilidad; requiriendo cambios de gran intensidad los que sin embargo parecen contrarios a su viabilidad y alcance (Terigi, 2015).

En su trabajo “*Comentarios y principales hallazgos sobre la Serie Educar en Ciudades*” (2015), caracteriza los programas del PAC¹⁸ (Uruguay) y el FinEs II (Argentina) como políticas “intensivas” dado que sus diseños político-institucionales y modos de organización introducen cambios relativos a varios aspectos relevantes a las condiciones de escolarización, y a gran escala en el caso de FinEs II. A saber: organización del *currículum*, días y modalidad de cursada, ratio docente/estudiante, ámbito donde se implementa la política, régimen de evaluación. Ello, por contraposición a las políticas “extensivas” que suelen caracterizarse por su implementación a gran escala

¹⁸ Programa Aulas Comunitarias, destinado a sujetos de entre 15 a 17 años. Nace en 2007. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/uy_8083.pdf

e incidir sobre algunos aspectos relevantes a las condiciones de escolarización. Recientes investigaciones evidencian las contribuciones de las políticas “intensivas” a garantizar el derecho a la educación en sectores vulnerabilizados destacando su capacidad para vincularse con la población destinataria, la flexibilidad de sus formatos y la ratio estudiantes/profesores que coadyuva a que exista “menos anonimato y más reconocimiento”¹⁹ (Terigi, 2015: 43). Cabe preguntarse entonces acerca de las condiciones que crea el FinEs II para contribuir a generar procesos de inclusión educativa en sujetos jóvenes y adultos. La autora alude a la importancia de analizar dichas cuestiones al expresar que:

(...) Frente a las dificultades que enfrenta el nivel medio (del sistema educativo) se sigue pensando que la única respuesta posible es la escuela disciplinar y que si los chicos no pueden transitar exitosamente esa escuela entonces no merecen estar allí (...) Es un modelo naturalizado y cualquier transformación suele ser vista como un viraje al facilismo (...) Es fundamental hacer foco en las condiciones en que se produce la escolaridad secundaria, en particular en las cuestiones vinculadas con el régimen académico, la cursada, las materias en bloque, la asistencia día por día (...) Pensar que la inclusión es fundamentalmente una cuestión de acceso que puede resolverse con la vieja estrategia macro política de expandir el sistema ha sido el gran error del pensamiento pedagógico en las políticas recientes sobre la escuela secundaria (...) Actualmente muchos adolescentes buscan en la educación de adultos una alternativa de escolarización porque posibilita una organización más flexible del tiempo (Terigi, 2015:38)

Consideramos que estas categorías se constituyen en aportes teóricos relevantes a los fines de analizar las modalidades que asume la innovación de la estructura curricular propuesta en el Programa tomado como recorte empírico.

De la Fare, Rovelli y Atairo (2016) realizan un análisis comparativo entre dos políticas educativas de Brasil y Argentina destinadas a la EDJA, el PROEJA²⁰ y el Plan FinES II. Las autoras se proponen “identificar algunos contrastes que permitan reconocer sus especificidades” (de la Fare, *et al*, 2016: 8). Entre las diferencias que resaltan, las autoras mencionan que el PROEJA es un programa diseñado en articulación con otros niveles educativos y con propuestas de Formación Profesional, mientras que el FinES II es una propuesta que se centró solo en la terminalidad educativa. Realizan un breve recorrido histórico de los sistemas educativos de cada país que brinda un marco para comprender las políticas educativas que enuncian. Con respecto al Plan FinES II hacen dos observaciones que queremos destacar; una, que este programa de terminalidad educativa para jóvenes y adultos significó una política superadora que pasó de una concepción compensatoria y focalizada de las políticas de EDJA de los años noventa a

¹⁹ Son ejemplos de políticas de tipo “extensivo”, para Argentina, el “Plan de Mejora Institucional” (PMI, Ministerio de Educación de la Nación) y el “Plan Conectar Igualdad” (MEN, 2015).

²⁰ Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional con la Educación Básica en la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos, destinado a esos destinatarios y trabajadores. Nace en 2005. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71047>

una concepción universalista. La otra, es que el Plan FinES II no cuenta con datos oficiales disponibles, sólo fuentes o declaraciones de funcionarios, lo cual dificulta la tarea de estudiar e investigar el FinES II en profundidad:

Desde su inicio, el programa tuvo una amplia convocatoria. En 2009, las cifras divulgadas por las autoridades educativas nacionales indicaron que había 200.000 inscriptos y que en un año se habían graduados más de 70.000 estudiantes. En 2014, el ministro de Educación afirmó que habían egresado 500 mil jóvenes y adultos a través del FinEs II y que, del total, el 90% de los egresados eran alumnos que debían algunas materias, mientras que sólo el 10% restante habían iniciado o completado sus estudios secundarios. Esta amplia cobertura del plan expresa las demandas por obtener acreditaciones escolares de los sectores populares de la población, las que no resultaban satisfechas a través de la escuela secundaria convencional (de la Fare, *et al.* 2015:13).

María del Carmen Feijoó (2018), desde la Universidad Pedagógica Nacional llevó adelante una investigación por encargo de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación²¹, que tuvo el objetivo de analizar el funcionamiento del Plan en el territorio bonaerense con referencia a los cambios producidos en el pasaje de su implementación entre 2016 y 2017 donde asumió una nueva gestión de gobierno.

Entre las observaciones que se hacen del Plan FinES II, el informe reconoce que éste significó una propuesta innovadora en materia de diseño de política pública que debe ser consolidado y difundido. La nueva gestión no modificó una característica central del Plan que consiste en la promoción y gestión de la política por actores de la sociedad civil, es decir “en lugar de arrasar con la iniciativa, se introdujeron mecanismos que modificaron su perfil, aunque preservando sus rasgos característicos” (Feijoó, 2018:18).

El informe señala que el “principal desafío tenía dos vertientes: despolitizar el FinEs II y poner orden en su dimensión administrativa y pedagógica” (Feijoó, 2018:47). El eje de la nueva gestión, estuvo centrado principalmente en mitigar las críticas que asociaban al programa con una herramienta de intervención política. La autora identifica tres principios orientadores que permitieron al nuevo gobierno avanzar en esta deconstrucción: se definió que las comisiones eran extensiones barriales de los CENS, o sea, se colocaron formalmente bajo esta autoridad; 2) se definió que el plan se transformaba de socio-educativo en educativo, incrementando los requisitos internos que incluyeron en el segundo cuatrimestre de 2017 como la ampliación de dos a tres días de clase, y por último 3) se definió que al objetivo de inclusión se adicionaba el de la calidad.

²¹ Podemos decir que en la primera etapa (2010-2015) el Plan pivoteó entre el crecimiento y la desatención. Con relación a la segunda etapa (2015-2017) podemos observar que si bien esta política educativa continuó, se buscó especialmente una diferenciación en el modo de gestionarla. En este sentido se desplazaron a las organizaciones sociales y se creó un nuevo organigrama de la estructura estatal para un mejor seguimiento y control de la mano de estrategias de achicamiento del Estado (Brunetto, 2020)

El informe de investigación está organizado en cuatro partes que abordan: los actores involucrados en la política educativa, la dimensión cuantitativa, la redefinición de roles de los actores en la nueva gestión y la dimensión pedagógica (en particular, cumplir con las expectativas de estudiantes y docentes).

Con la intención de revalorizar la experiencia del Plan FinES II en la provincia de Buenos Aires, se publicó un libro coordinado por Daniel García (2019): “*Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria: Memorias del FinEs*”²² que cuenta con testimonios de docentes, funcionarios y especialistas de EDJA sobre lo que significó esta política pública para la educación local. El libro recoge una variedad de voces, con la intención de dejar constancia del legado que esta política tuvo en el territorio de la provincia, y lo más interesante, busca propiciar nuevas instancias de producción de conocimientos e iniciativas de gestión de políticas educativas destinadas a jóvenes y adultos. El trabajo está organizado en diferentes capítulos y cuenta con dos prólogos de dos referentes educativas que fueron claves en el desarrollo del Plan en distintos momentos: Mary Sánchez, una de las creadoras de la política, y Silvia Vilita, quien fuera directora de Adultos durante los años 2013-2015 en la esfera provincial. En el capítulo 1, la Dra. Alicia Villa hace referencia al Plan FinEs II como un caso de educación social, comprometida con la fundación de una pedagogía social y territorial. Para la autora la educación social es una forma de acción social que busca con distintas estrategias y contenidos educativos mejorar la calidad de vida de las personas, especialmente de aquellos que quedaron al margen del sistema. El otro concepto desde el cual piensa el FinEs II es el de didáctica integrada, una didáctica dialéctica que se propone superar la tradicional fragmentación surgida de la división de conocimientos, el cual “organiza las situaciones de enseñanza en torno a problemas comunes” (Villa, 2019: 37).

2.9 Investigaciones analíticas del Plan Fines II en la Pcia de Bs As.

En su estudio, Di Bastiano (2015) profundiza el análisis sobre la implementación del Plan FinEs II junto con una organización político barrial. El trabajo se organiza en tres grandes ejes, la disputa de la organización con el Estado por los sentidos que éstas le quieren imprimir a la política, la cuestión de la territorialidad y todo lo que ella implica

²² Editado por Novedades Educativas, Noveduc.

(las sedes, los pares que cursan, la cotidianidad, la cercanía) y las características del dispositivo (formato flexible, metodología de enseñanza) Para la autora todas estas características permiten que el programa fortalezca las actividades que la organización realiza en el territorio y a su vez genera “nueva” organización. La presencia del Estado en el barrio y las organizaciones como “puentes” posibilita un diálogo entre los vecinos a través del cual se conocen y comienzan a organizarse en torno a problemáticas compartidas.

En el trabajo de Crego y González (2015) se observa que el Plan FinEs es una experiencia diferencial, donde la originalidad del formato que propone pone en tensión significados tradicionales de la escuela secundaria. Para arribar a esta conclusión hacen eje en la experiencia educativa y en las significaciones que los sujetos hacen de esa experiencia. Lo interesante de este trabajo es que a través del FinEs los autores analizan la relación entre educación y desigualdad. Para ello abordan la articulación de tres dimensiones de la desigualdad social, éstas son: la segregación urbana, la segregación educativa y la segregación laboral. Los autores observan que el Plan FinEs II - de alguna manera - es una respuesta a estas segregaciones. Las sedes del programa se ubican en barrios marginales, donde la escuela ha tenido un alcance insuficiente, dando respuesta a la desigualdad territorial. A su vez el plan propone nuevos espacios educativos que incluye a los jóvenes que fueron excluidos de otras escuelas, dándoles la posibilidad de acceder al sistema educativo a partir de “experiencias que generan movimientos en la concepción de sujeto pedagógico” (Crego, *et al*, 2015:87), dando respuesta a la desigualdad educativa. Por último, los y las jóvenes de sectores populares tienen menos posibilidades de acceder a trabajos formales y el FinEs II les permite insertarse en cooperativas de trabajo, dando respuesta a la desigualdad laboral.

Tanto el trabajo de Burgos (2015) como el de Kurlat y Lozano (2014) hacen alusión a aspectos negativos del Plan, como son la falta de recursos y la escasa producción didáctica para EDJA. Para Burgos “la falta de recursos para las instituciones sedes deja librado el espacio educativo a la capacidad y compromiso personal de los actores para obtener las condiciones necesarias y óptimas para la actividad escolar” (2015:14). Se detienen en el desafío que implica la enseñanza considerando los perfiles de los estudiantes (que mayoritariamente retoman sus estudios luego de experiencia complejas): la procedencia de docentes que cuentan con experiencias y formaciones diversas y que tienen que abordar un plan de estudios diseñados para otras condiciones institucionales,

sumado además la poca disponibilidad de producción didáctica para la EDJA de nivel secundario.

Por su parte, Burgos (2018) aborda el aspecto territorial del plan y resalta las ventajas que presenta el dispositivo llevando la educación al barrio. El autor sostiene que su presencia permite hacer efectivo el cumplimiento de un derecho, garantizando el cumplimiento de la obligatoriedad educativa, y a su vez, “habilita la reafiliación de los sectores populares a circuitos estatales” (Burgos, 2018:36). A su vez, esta propuesta cuenta con la particularidad de la flexibilidad en la cursada, la evaluación, la metodología de enseñanza; todas características disruptivas con relación al paradigma de la escuela tradicional.

La perspectiva que abordan Finnegan y Brunetto (2014) es sobre cómo se construye esta política en el territorio y las contribuciones que realiza el plan para el cumplimiento de un derecho. Asimismo, buscan reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre los actores involucrados e identificar continuidades y discontinuidades en relación con las tradiciones de la EPJA.

Abritta (2017) propone pensar el Plan FinEs como una alternativa pedagógica en contraposición a un sistema hegemónico de exclusión propio de las propuestas de las escuelas “tradicionales”. La autora resalta que esta alternativa surge además de la propia política educativa del Estado. En sintonía con lo que señalan los autores mencionados en párrafos precedentes, la autora acuerda que la implementación excede el diseño de la política, ya que los sectores populares son protagonistas en la hechura de la política.

Por su parte, Viego (2015) realiza un análisis del diseño y la implementación del Plan considerando los aspectos pedagógicos, las condiciones de trabajo de los docentes y los recursos dispuestos por el gobierno nacional y las provincias. La autora despliega algunas reflexiones interesantes, por ejemplo, afirma que “el problema con relación a la calidad que se le adjudica al Plan es común al resto de las ofertas del sistema” (Viego, 2015:95).

En esta línea, Bargas (2019) advierte que, en el campo de la EDJA, se resalta especialmente la cuestión del formato que propone el FinEs (flexibilización curricular y territorialidad) y se soslaya el debate sobre el proyecto pedagógico-didáctico que propone. Para la autora, si bien es necesario abordar los aspectos novedosos del modelo organizacional y curricular del Plan FinEs en relación con la escolarización clásica, este abordaje no debe opacar el análisis del proyecto pedagógico; es decir no debe dejar de lado cuestionamientos centrales como, “cuál es la formación que debería ofrecer y qué

tipo de conocimientos debería privilegiar un *curriculum* que favorezca la formación de ciudadanos críticos” (Bargas, 2019:76)

En otra línea, un artículo presentado por un grupo de trabajo del Instituto de Investigaciones Gino Germani (Ferenaz, 2016) busca dar cuenta de los problemas y vínculos que lleva la implementación de una iniciativa de terminalidad educativa. En principio realizan una descripción sociohistórica para entender en que contexto surge esta política pública, luego proponen reflexionar que lugar tuvo la Educación Popular como práctica político-pedagógica en la experiencia de FinEs II y de los Bachilleratos Popular. Entienden que ambas propuestas (FinEs y BP) significaron una respuesta a la crítica situación del sistema educativo, en particular a la oferta del nivel secundario para jóvenes y adultos. Los autores observan que los Bachilleratos Populares tuvieron como protagonistas a los nuevos movimientos sociales mientras que FinEs II se trató de una política pública diseñada e implementada por el Estado.

Las distintas producciones se ocupan de analizar las características más relevantes del plan y del impacto que significó en tanto programa de terminalidad de la escuela secundaria destinado a jóvenes y adultos. El desarrollo sostenido y creciente de los primeros años junto con la propuesta innovadora del dispositivo son las principales razones de este impacto. La convocatoria a distintos sectores, y actores, provenientes de ámbitos no vinculados a lo educativo, fue una apuesta novedosa que impactó de manera favorable. La intersectorialidad fue una impronta distintiva de la política. Las prácticas pedagógicas y políticas desplegadas, estuvieron en sintonía con un contexto social de valoración de derechos, sociales, educativos, entre otros.

Entre sus falencias hay que mencionar que la política no fue acompañada de los recursos necesarios para un desarrollo adecuado, la falta de materiales didácticos, la escasa capacitación docente específica para la modalidad, un sistema de datos cuantitativos poco confiable tanto nacional como jurisdiccional.

Entre los antecedentes presentados en torno a investigaciones que abordan la problemática de la educación de jóvenes y adultos, las formas culturales de la enseñanza y el aprendizaje, que exploran el *curriculum* y abordajes de prácticas docentes, podemos decir que guardan interesante potencial teórico y metodológico, particularmente a aquellos que dialogan con las perspectivas de los marcos normativos de la modalidad durante el nuevo milenio.

Sin embargo, se evidencian vacancias en la investigación educativa respecto de la forma que adquiere el *curriculum* dentro de la práctica pedagógica de docentes y en los

dispositivos, en tanto “textos y contextos” del aula, donde se da la interacción entre sujetos. Esta investigación se enmarca en esos espacios en blanco, donde los estudios precedentes dejan en suspenso.

2.10 El FinEs II en la Pcia de Bs. As.

Con el objetivo de analizar la puesta en acto del Plan en escuelas secundarias y en contextos socioeconómicos diversos, seleccionamos el partido La Matanza. Dicha decisión se basó, por un lado, en la relevancia demográfica, política, económica y educativa de la provincia de Buenos Aires (Fiorucci y Escalante, 2021; Silva, 2019), por otro, al criterio de fragmentación urbana y educativa.

La provincia de Buenos Aires es considerada una de las provincias más relevantes del país dado que, en términos demográficos, alberga al 37% de la población argentina. En términos educativos, esta jurisdicción representa el 37,3% de la matrícula nacional (Fiorucci *et al*, 2021).

Dado que es posible encontrar realidades muy diversas dentro del conurbano bonaerense y a su vez, al interior de cada municipio (Observatorio de Políticas Sociales, 2020), seleccionamos el partido de La Matanza al oeste de la Provincia de Buenos Aires, el cual alberga 1.775.816 habitantes comprendidos en 484.909 hogares, lo que lo posiciona como el municipio más poblado del conurbano. Dentro del total de hogares, un 12% presenta necesidades básicas insatisfechas. La composición por edades de su población muestra un mayor peso relativo de niños, niñas y adolescentes de hasta 14 años (26,8%), una predominancia de la población activa (64,9%) y una menor proporción relativa de adultos mayores (8,4% de 65 años y más). Respecto de los indicadores educativos, solo el 29 % de su población entre 24 y 65 años completó la educación secundaria (INDEC, 2020).

Según Garay (2007), desde la década del 90', el norte del Gran Buenos Aires se ha caracterizado por el incremento de las clases medias y altas, mientras que el oeste y sur por el aumento de los asentamientos más informales donde habitan mayoritariamente los sectores populares.

La Matanza se encuentra al suroeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Se desarrolla atravesando las tres coronas que forman la Región. Sus límites son; Tres de

Febrero, Morón, y Merlo al norte, Marcos Paz al oeste, Cañuelas, Ezeiza, Esteban Echeverría, y Lomas de Zamora al sur, y la Ciudad de Buenos Aires al este.

Las localidades del partido son: San Justo (cabecera), Ramos Mejía, Aldo Bonzi, Rafael Castillo, Ciudad Evita, González Catán, Gregorio de Laferrere, La Tablada, Lomas del Mirador, Isidro Casanova, Tapiales, 20 de Junio, Villa Eduardo Madero, Villa Luzuriaga, y Virrey del Pino. La principal vía de transporte es la Ruta 3, que conecta a todo el partido con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Además, de contar con el Ferrocarril Sarmiento, el Belgrano Sur en sus dos ramales, y el Roca que permiten su ingreso al distrito (Observatorio de Políticas Sociales, 2020).

2.11 El centro educativo bajo estudio

Seleccionamos un centro educativo del Plan FinEs ubicado en el segundo distrito, (según lo referenciado por el Observatorio de Políticas Sociales, 2020), lejano a la cabecera del partido entre 4 y 6 km. En general, todos los centros del programa se emplazan en distintos fragmentos urbanos, semi rurales y rurales del distrito y atienden a poblaciones de diferentes sectores socioeconómicos; los de mayor pobreza urbana se encuentran entre el 2do y 3er distrito. Siguiendo este criterio, el Centro Educativo tomado como unidad de análisis dependiente de uno de los Cens en lo administrativo y pedagógico, atiende la población de algunos de los sectores socioeconómicos más vulnerabilizados.

El predio municipal para el dictado de clases es un espacio de integración comunitaria e inclusión social enfocado a las particularidades de la realidad de los barrios, brinda atención primaria de salud, difunde acciones municipales y entre otros, espacios de apoyo escolar para niños. Estos organismos dependen del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, pero su gestión se encuentra descentralizada bajo la órbita municipal.

El centro educativo FinEs II funciona desde el año 2011. Cuenta con tres comisiones (correspondiente a 1º, 2º y 3º año del plan de estudios de nivel secundario), que desarrollan el dictado de clases en horario vespertino (18 a 22 hs), tres días por semana y su orientación es en Ciencias Sociales. Las aulas están equipadas con infraestructura básica (pizarras, fibrones y un TV colgado sobre la pared); cuenta con sala de computación con 10 dispositivos P.C., una biblioteca y un Salón de Usos Múltiples (SUM) bastante amplio.

El promedio de edad de los estudiantes es de 25 años. Las comisiones registran un total de 60 estudiantes totales en el centro (un promedio de 15 estudiantes efectivos en cada aula/comisión). Se trata en su mayoría de jóvenes de las barriadas populares aledañas al centro, que se acercan atraídos por la difusión y convocatoria del lugar cuando se promociona la inscripción. En términos de género, la sede registra mayor cantidad de mujeres que de hombres (en un 70 %).

Los docentes de esta sede tienen un promedio de edad de 40 años, titulados en sus respectivas áreas de enseñanza, con experiencia de desempeño en EDJA de 8 años promedio y habrían participado del proceso de formación específica llevado a cabo por la DGCyE entre 2014/2015²³.



²³ Curso de Formación en Servicio: “De la reflexión sobre la Práctica Docente hacia la Transformación de la Realidad” (2014/2015). Convenio Universidad de Lanús- DGCyE. Res. 1748/14. Dictamen 9449- 2014. En La Matanza, participaron 120 docentes. El puntaje fue tramitado a través del CIE (Centros de Investigación Educativa, DGCyE). Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/dependencias/default.cfm>

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest.

(Bernstein, 1973: 227)

Recuperamos en el presente apartado, aportes teóricos provenientes tanto del campo de la sociología como del campo pedagógico-curricular basados fundamentalmente en las contribuciones de Basil Bernstein (1975, 1985, 1988, 1997, 1998, 2001); Jurjo Torres Santomé (1996, 1998, 2004), Jeane Beane (2008, 2011); Flavia Terigi (1999, 2004, 2007, 2013, 2015), Alicia Camilloni (2006; 2010; 2012) y otros.

Guiados por las contribuciones de estos autores, así como por las particularidades de la experiencia FinEs II, abordamos el objeto de la investigación interrelacionadamente, desde conceptos y categorías claves.

En este capítulo además, justificamos las decisiones metodológicas que nos permitieron realizar el estudio y su relevancia; el tipo de diseño, los criterios de selección del caso y los instrumentos de recolección de datos para posterior análisis.

3.1 El proceso de socialización en la escuela

La importancia socializadora de la experiencia escolar, en contraste con una apreciación estrictamente idealista y transmisora, ha sido evidenciada por la Sociología de la Educación especialmente, contribuyendo con ello a ampliar el análisis de los procesos e interacciones socializadores que tienen lugar en la escuela. De esta manera los sociólogos de la educación no han señalado únicamente los contenidos de transmisión en la comunicación, sino que se han acercado a las prácticas y relaciones sociales, es decir la forma que adquiere dicha comunicación en una propuesta educativa. Como analiza Fernández Enguita (1990), la escuela no es un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, es también un escenario de prácticas sociales. Y se pregunta:

¿Por qué, entonces, continuar mirando al espacio escolar como si en él no hubiera otra cosa en la que fijarse que las ideas que se transmiten o dejan de transmitir? En otras palabras, ¿por qué dar tanta importancia al contenido de la enseñanza y tan poco a la forma en que se transmite, inculca o adquiere ese contenido?” (Fernández Enguita, 1990: 152)

Diversos autores desde perspectivas diferentes han destacado que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también como consecuencia de las prácticas sociales, esto es, como consecuencia de la organización social de los aprendizajes y de las interacciones sociales que propicia esa organización de la transmisión. El marco social dominante en las escuelas es fundamental para conocer la naturaleza de las experiencias y la de los resultados escolares, y ha propiciado el interés de los sociólogos críticos de la educación a través del análisis del *curriculum* que se pone en acto en las aulas.

Partimos del planteamiento de Bernstein²⁴ de que el “conocimiento educativo es el principal regulador de la estructura de la experiencia” (1988: 81), y una de las cuestiones importantes será de qué modo su transmisión formal evoca, mantiene o cambia las formas de experiencia, identidad y relación, cuando se expresa a través de sus tres sistemas de mensajes: *curriculum*, pedagogía y evaluación. Desde el contexto inglés, Bernstein afirma que el *curriculum* en este sentido es un instrumento, no sólo para transmitir el pasado, sino para conformar la conciencia. O expuesto desde el sentido de *curriculum* como proyecto, “cuando definimos el *curriculum*, estamos también definiendo las oportunidades que tendrán los sujetos de experimentar diferentes formas de conciencia” (Eisner, 1994: 92). ¿Qué tipo de pedagogía para esta concepción?

Una práctica educativa tendrá mayor o menor éxito dependiendo de la teoría en que se sustente (Terigi, 2008). Una de las tareas principales de la sociología de la educación es precisamente analizar qué teorías generan un mayor éxito en las prácticas educativas y las que, al contrario, conducen al fracaso (Aubert, Flecha, García y Racionero, 2008). La tarea específica de la sociología es facilitar este análisis a la sociedad para que obtenga un mayor conocimiento científico tanto de su entorno, como de las acciones que promueven la reproducción o la superación de la desigualdad (Aubert, *et al*, 2008).

²⁴ Cabe situar que la disciplina desde donde produjo Basil Bernstein es la sociología, y dentro de ella se podría sostener que el autor se posiciona en un espacio de intersección entre subdisciplinas dentro del campo sociológico tales como la sociología de la cultura, sociología del conocimiento, sociología de la educación, sociología de las religiones, sociolingüística, sociología de la transmisión como terminó denominando a su programa de investigación (Greizer, 2011:1) Sociología de la pedagogía, según Navas Saurin (2008).

3.2 La importancia del curriculum

Desde una mirada sociológica, el *curriculum* distribuye y clasifica quiénes tendrán acceso a qué tipo de bienes culturales y quienes no (Bernstein, 1988; 1997).

El *curriculum* es una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura (Bernstein, 1975; 1990). Es inseparable a tal interrogante los debates y disputas sobre otros que adquieren relevancia: ¿Qué versiones de tal conocimiento atraviesan los procesos de selección, clasificación y realización de objetivos y contenidos de la experiencia escolar? (Bernstein, 2000; Young, 2008; Deng y Luke, 2008) ¿Qué significa que hay un conocimiento que tiene valor, para quién lo tiene, debe ser valioso para todos o sólo para algunos? (Camilloni, 2006) ¿Controlado por quiénes?

3.3 El curriculum en el modelo discursivo pedagógico – Procesos de recontextualización

Partiendo del interés en las desigualdades educativas, o más concretamente en el fracaso escolar de niños y jóvenes de clases trabajadoras, Bernstein desarrolla una compleja teoría sobre las relaciones entre estructura social y estructura educativa. Busca explicar y describir los procesos culturales por los que la educación contribuye a la reproducción cultural. Señalamos que el autor rechaza un esquema analítico que presupone una relación causal mecánica entre la estructura social más amplia y qué sucede en educación (Bernstein, 1996).

Cuando el *curriculum* se posiciona en el modelo del discurso pedagógico de Bernstein (1990, 2000), es posible analizar y discutir el significado sociológico del mensaje que contiene y que resulta de las múltiples relaciones que se establecen en los diversos niveles del proceso pedagógico.

El *curriculum* corresponde al discurso pedagógico oficial (DPO) producido en el campo de la recontextualización oficial que, en el caso del sistema educativo argentino, está constituido fundamentalmente por el Ministerio de Educación y las respectivas direcciones generales. Como discurso pedagógico oficial, el *curriculum* contiene un mensaje que es el resultado de las relaciones entre los campos del Estado (del que emana

el discurso normativo general, que está constituido por los principios dominantes de la sociedad y consagrado en la Constitución); el de la economía (vinculado a la producción de recursos materiales, por ejemplo, empresas, industria) y el del control simbólico (donde se produce el conocimiento, por ejemplo, universidades y centros de investigación).

Sin embargo, esto no significa que haya una transposición directa de los discursos producidos en estos campos, dado que se produce una transformación, es decir, una “recontextualización” como consecuencia de su cambio a un nuevo contexto (Bernstein, 1998). En la construcción del *currículum*, los saberes académicos producidos en el campo del control simbólico son recontextualizados para ser insertados en un contexto educativo, según principios que difieren de los que estuvieron presentes en la producción de esos saberes.

Los conocimientos del campo intelectual de la educación (parte del campo del control simbólico) también son considerados en la construcción del saber académico, siendo recontextualizados según los principios pedagógicos e ideológicos de sus autores. Por ejemplo, la ciencia que se transmite en los planes de estudio de las materias científicas ya se ha transformado en relación con la ciencia producida por los científicos. Como resultado de estos procesos de recontextualización, los conocimientos científicos que se seleccionan para insertarse en el *currículum*, así como la forma en que se adquieren, no reflejan los procesos de conocimiento e investigación presentes en los campos en los que se originaron:

A medida que un discurso se mueve desde su ubicación original a sus nuevas posiciones como discurso pedagógico, tiene lugar una transformación. La transformación ocurre porque cada vez que un discurso se mueve de una posición a otra, hay un espacio donde la ideología puede jugar. Ningún discurso se mueve sin la acción de la ideología [...]. Sugiero que a medida que el discurso se mueve, se transforma de discurso real, de discurso no mediado a discurso imaginario. (Bernstein, 2000: 323)

Al insertarse posteriormente en el campo de la recontextualización pedagógica sigue siendo objeto de un proceso de recontextualización que traduce el posicionamiento pedagógico e ideológico de los agentes en ese campo, recibiendo también influencia de los campos de la economía y el control simbólico. Así, se constituye el discurso pedagógico de la reproducción.

El discurso pedagógico de la reproducción, al trasladarse posteriormente al plano de la transmisión, pasa por un nuevo proceso de recontextualización, constituyéndose como práctica pedagógica. Esta práctica dependerá del *contexto* específico de cada escuela y su relación con los contextos familiar y comunitario el cual refleja las decisiones e interpretaciones (Bernstein; 1998; Ball, 2016) que los docentes hacen del mensaje o

texto, producido en los documentos curriculares, de acuerdo con sus concepciones pedagógicas/ideológicas y bajo influencias externas -económicas, ideológicas y académicas-.

Son los diferentes campos del aparato pedagógico, influenciados por los campos de la economía y el control simbólico, que en su conjunto definen el *qué* del discurso pedagógico, relacionado con los saberes y habilidades que son objeto de enseñanza/aprendizaje, y el *cómo* de este discurso, relacionado con la forma en que se procesa la enseñanza/aprendizaje de conocimientos y habilidades. El modelo del discurso pedagógico pretende señalar sistemáticamente:

Los principios que conforman la práctica comunicativa especializada que es la característica distintiva de la actividad central de la escuela, las relaciones de transmisión-adquisición (Bernstein, 1998: 67).

Es decir, pretende averiguar cómo funciona el propio proceso de transmisión-adquisición, prestando atención no tanto a los productos de ese proceso, sino a los principios que lo hacen posible. Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición.

Para Bernstein (1986) preguntarse qué produce la educación es secundario, dado que ya sabemos lo que produce, atendiendo al amplio número de investigaciones que desde diversos campos de conocimiento se han llevado a cabo; la cuestión fundamental es averiguar cómo se produce la educación, es decir, la comunicación, la pedagogía.

Los trabajos que hemos citado en los antecedentes, son ejemplos de esta premisa, es decir, ninguno de ellos, o mejor dicho todos ellos presuponen el propio discurso de la educación. Están centrados en lo que se reproduce “en” y “por” la educación, y no por el “medio” de reproducción, lo que la hace posible:

It is as if the specialised discourse of education is only a voice through which others speak (class, gender, religion, race, region) It is as if pedagogic discourse is itself no more than a relay for power relations external to itself: a relay whose forms has no consequences for what is relayed. (Bernstein, 1986:3).

Es decir, lo que está ausente del propio discurso pedagógico es su propia voz, lo que está presente es el mensaje (clase, raza, género). Voz es una categoría cuya ideología está embebida en las prácticas sociales y cuya adquisición es conseguida a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso.

Sabemos lo que el discurso produce y lo que el discurso reproduce, pero poder saber cómo cambiar el discurso y dónde situar la posibilidad de cambio hay que, primero, averiguar cómo está constituido el propio discurso, es decir, cómo los individuos se

(o)posicionan en las relaciones sociales. Por tanto, más allá del mensaje, lo que nos interesa averiguar es cómo se articula la voz de la educación mediante la cual se transmiten determinados mensajes.

Así pues, en este sentido justificamos nuestro interés en esta parte de la tesis. Consideramos fundamental llevar a cabo una investigación, en el contexto del Plan FinEs II desde la teoría de la transmisión educativa. Una necesidad que consideramos pertinente desde el campo del *curriculum* comprometido especialmente con los mecanismos que facilitan la producción y/o transformación de la cultura.

Puesto que la motivación del autor para construir su teoría del discurso pedagógico es develar los principios que hacen posible la comunicación pedagógica, y dado que el conocimiento de esos principios posibilitan la transformación de dicha comunicación, nos parece pertinente usar el modelo para lograr nuestros objetivos: arrojar luz sobre cómo transformar el campo educativo del Plan FinEs II, dónde realizar la resistencia, averiguar cómo se (o)posicionan y en dónde se insertan las prácticas que realizan los agentes intervinientes.

El concepto de autonomía relativa del sistema educativo denota un espacio de relativa independencia respecto a regulaciones externas: “Los agentes, contenidos, procesos, procedimientos y contextos estarían dotados de un cierto espacio bajo su discreción” (Bernstein 1997:177). Por eso, los agentes pueden o no hacer uso de ella, para “desordenar el orden establecido” (Navas Saurin, 2008:63).

3.4 El código de conocimiento educativo

A nivel de la transmisión del discurso se produce un concepto central en la teoría: el concepto de *código*, “es un principio regulativo, tácitamente adquirido, que selecciona e integra los significados relevantes, la forma de su realización y los contextos evocadores” (Bernstein, 1993: 29). Vemos que este principio combina significados relevantes que son específicos según determinados contextos, con formas de realización que permiten a los sujetos que dominan el código tanto identificar los significados válidos en un espacio social dado (lo que se dice o hace en ese espacio) como desarrollar formas válidas de actuación (esto es el cómo debe decirse o hacerse).

A nivel operativo, el código se define por la relación y la forma en que se lleva a cabo y puede ser restringida o elaborada. En la orientación restringida, que caracteriza el

discurso cotidiano, los significados son particularistas, dependientes del contexto y tienen una relación directa con una base material específica. En la orientación elaborada, que caracteriza el discurso pedagógico oficial, los significados son universalistas, relativamente independientes del contexto y tienen una relación indirecta con una base material específica. Diferentes modalidades de código pedagógico contienen diferentes principios de *poder y/o control*, siendo los conceptos de *clasificación y encuadre* fundamentales para establecer la distinción crucial entre los componentes de poder y control que se expresan en textos y contextos pedagógicos.

La clasificación asociada a las relaciones de poder atañe al grado de aislamiento entre categorías (sujetos, discursos y espacios). Es fuerte cuando hay una clara separación entre categorías (por ejemplo, entre profesor y alumnos) y débil cuando esta separación es difusa.

El enmarcamiento, asociado con los principios de control, se refiere a la naturaleza de la relación de comunicación entre categorías posicionadas de manera diferente. Es fuerte cuando la categoría de estatus superior toma el control de la relación y débil cuando se da el control a la categoría de estatus inferior.

Es una teoría sobre los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo y de los supuestos sociales que le dan forma, sobre los que descansa; posee múltiples elementos que se relacionan entre sí de manera que nos permite “pensar en el mundo, nuestra forma de estar en él y la manera en la que queremos construirlo” (Navas, 2008:8).

El foco de la teoría de Bernstein está puesto en los modos prácticos de la transmisión (en el cómo) y que la comunicación, la práctica pedagógica, se constituye en un objeto central de su estudio. Esta práctica se define “como las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes” (Graizer, 2011: 136). Esta comunicación puede darse entre docentes y estudiantes, entre el ministerio y los docentes, entre los padres y los hijos, entre pares; cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto que le es relevante.

La práctica pedagógica se sitúa en el nivel del contexto de reproducción en el que se puede aprehender el código pedagógico de las instituciones educativas “un contexto social fundamental en el que tiene lugar la reproducción y la producción cultural” (Bernstein, 1998:35).

El código regula las relaciones entre contextos y a través de estas regula las relaciones dentro de ellos. Estas relaciones crean marcadores de límites (*boundary*

markers) que –en tanto principios de división del trabajo y de sus relaciones internas, producidas por relaciones de poder– dan forma a categorías especializadas y a prácticas. Cada categoría especializada conlleva una voz constituida por el grado de especialización de las reglas discursivas que regulan y legitiman la forma de comunicación:

Different degrees of insulation between categories create different principles of the relation between categories and so different principles of the social division of labour. (Bernstein, 1990a: 24).

A los fines de develar los principios de poder y de control social, Bernstein analiza el Código del Conocimiento Educativo, el cual se expresa a través de tres sistemas de mensajes: el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación. “El *curriculum* define lo que se considera conocimiento válido; la pedagogía lo que se considera como transmisión válida de conocimientos y la evaluación define lo que se considera como expresión válida de los contenidos por parte del estudiante” (Bernstein, 1973:85).

Al analizar el *curriculum* como mensaje sociológico, Bernstein comienza por distinguir entre dos tipos ideales de *curriculum* (realidad visible) que tienen dos modalidades de código subyacentes (realidad invisible): el *curriculum* de “Colección e Integración” y utiliza dos principios centrales para analizar los sistemas de mensajes subyacentes en la estructura organizativa de las instituciones. Uno de esos conceptos es el de “Clasificación” (C), entendida como el principio que regula las relaciones entre los contenidos. En tal sentido, la clasificación puede presentarse como “fuerte (+)” manteniendo una relación cerrada entre contenidos, o “débil” (-) al presentar una relación abierta entre ellos.

Otro de los conceptos centrales es el de “Enmarcamiento” (*o framing*, E) que oficia como marco de referencia en la relación pedagógica, entre estudiantes y docentes. En tal sentido, este marco también puede presentarse como “fuerte” (+) cuando la relación pedagógica es fuertemente asimétrica, o “débil” (-) cuando las relaciones son horizontales y el alumno tiene mayor participación en las decisiones.

En el Código de tipo Colección, los contenidos del *curriculum* mantienen una relación cerrada, es decir, están claramente delimitados y separados entre sí (C+). La relación pedagógica se caracteriza por reducir el poder del alumno sobre el qué, el cuándo y el cómo se recibe el conocimiento y, por tanto, incrementa el poder del profesor en la relación pedagógica. Con respecto a la evaluación, la misma se encuentra focalizada en la medición de resultados de conocimiento.

En lo que respecta al Código de tipo Integrado, a diferencia del de tipo colección, los límites entre los contenidos son difusos, es decir, que mantienen una relación abierta

entre sí. Cuando se da la integración, los diversos contenidos se subordinan a alguna idea integradora que reduce su aislamiento con los demás (C-).

Sostiene que donde hay integración es probable que se acceda a una pedagogía y a prácticas de enseñanza comunes, es decir, a un marco de referencia débil, así como a un estilo examinador común, centrado en los procesos. El autor también explicita algunas condiciones necesarias para garantizar el pasaje de un código colección a uno de tipo integrado, entre ellas, la necesidad de consenso respecto a la idea integradora. Debido a que este tipo de código exige una mayor homogeneidad en la pedagogía y en la evaluación, se reducirán las diferencias entre los profesores en la forma de transmisión y valoración del conocimiento. Es por ello que la socialización en este código puede exigir un alto consenso ideológico, lo que puede afectar la adhesión del profesorado, el que, por lo general, ha construido su identidad profesional sobre la base de un criterio disciplinar.

En tal sentido, es importante la vinculación entre profesores, lo que supone “una resocialización en el código de conocimiento” (Bernstein, 1998:74). Al respecto sostiene que los intentos de aproximación a un código de tipo integrado en la organización de las escuelas y en la que los roles de enseñanza son aislados unos de otros, en las que el profesor tiene asignada un área de autoridad y autonomía, se pasa a escuelas en las que el rol del profesor es menos autónomo, siendo necesaria la configuración de abordajes profesionales compartidos y cooperativos. Este código requiere que los docentes entren en relaciones sociales que surjan de tareas educativas compartidas y cooperativas. Para Bernstein, la alteración en la clasificación del conocimiento impacta en las estructuras de autoridad existentes, en las identidades educativas específicas y en los conceptos de propiedad al sostener que:

(...) los códigos agregados (o de colección) aumentan la libertad del maestro mientras que los códigos integrados reducen dicha libertad en una relación directa con la fuerza del código integrado. (...) La libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la reducción de la libertad de los alumnos y la reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica (Bernstein, 1974:12).

Sin embargo, según Bernstein esta forma de concebir el *curriculum*, en términos de códigos pedagógicos permite considerar no solo el tipo de relación entre saberes sino también la forma en que se transmite/adquiere (pedagogía) y evalúa (*assessment*) el conocimiento. Por lo tanto, el concepto de encuadre se utiliza para definir, junto con el concepto de clasificación, los códigos que subyacen a los planes de estudio.

Teniendo en cuenta que los códigos de colección e integración corresponden a dos tipos ideales extremos (clasificación y *framing* fuerte + o débil -), es posible encontrar

una variedad de currículos caracterizados por valores intermedios de clasificación y encuadre y/o por combinaciones de estos valores. Así, Bernstein presenta las relaciones que definen el discurso pedagógico presente en un contexto de transmisión.

La dimensión estructural del contexto está dada por las relaciones de poder entre sujetos, discursos y espacios/agencias y la dimensión interaccional por las relaciones de control entre los sujetos. Mientras que la clasificación se utiliza para analizar la dimensión estructural, el encuadre se utiliza para analizar la dimensión interaccional. Entre ambas, los discursos que se revelan fundamentales son los de *instrucción* y los de *regulación*.

Un *discurso instructivo* es aquel que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento indispensable en la adquisición de capacidades, regulando sus aspectos internos y relaciones. Al respecto, la didáctica que se emplea juega un papel fundamental. En relación a ello, Camilloni dice:

[...] la teoría de la instrucción es un discurso crucial recontextualizado en tanto regula las solicitudes de la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto pedagógico (el que adquiere), el modelo del transmisor, el modelo del contexto pedagógico y el modelo de la competencia pedagógica comunicativa (Bernstein 2000, citado por Camilloni, 2012:18)

El *discurso regulador* es el conjunto de reglas que regula aquello que cuenta como orden legítimo entre y dentro de transmisores, adquirentes, capacidades y contextos; en un nivel de mayor abstracción, abastece y legitima las reglas oficiales, que regulan el orden, la relación y la identidad. Bernstein advierte:

Los modelos que desarrollo aquí deberían ser capaces de describir las prácticas organizativas, discursivas y de transmisión en todas las agencias pedagógicas y mostrar el proceso por el cual tiene lugar la adquisición selectiva (Bernstein, 1996:33).

A nivel de la *dimensión estructural*, las relaciones entre sujetos se refieren, en el contexto pedagógico del aula, a las relaciones entre el docente y los estudiantes y entre estudiantes socialmente diferenciados (género, clase social, etnia, rendimiento escolar). En esta relación, una clasificación débil significa que los límites entre sujetos de diferentes estatus sociales son borrosos y una clasificación fuerte significa que estos límites son muy claros: “en el caso de la clasificación entre transmisor y adquirente, ésta siempre es fuerte, dado el alto estatus que asume cualquier transmisor en la relación pedagógica” (Navas Surin, 2008: 73) Así, las diferencias en esta relación corresponden a fuertes grados de clasificación de mayor o menor intensidad. Esta relación se especifica con valor fuerte (+), pues apela a la importancia de la acción educativa en torno a aquellos saberes docentes necesarios que propician mejores oportunidades de aprendizaje a los aprendices. Terigi lo expresa así:

En la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión; así, caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos

en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos (Terigi, 2013:10).

Asimismo, Freire (1988) sostiene que el educador debe ser directivo en su rol, aunque “esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido, que el educador ya sabe a priori, pero tampoco caer en una posición espontaneísta” (Freire,1988:62). Es decir, una posición según la cual, “en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos” (62). En este sentido, habla de “partir” de los saberes de los educandos, de su comprensión de la realidad, para buscar y alcanzar colectivamente una comprensión más exacta del mundo.

Las relaciones entre discursos pueden incluir relaciones entre discursos académicos (escolares) y no académicos (cotidianos), relaciones interdisciplinarias. La clasificación es débil a nivel interdisciplinario cuando se desdibujan los límites entre los diversos temas de una determinada disciplina, lo que se traduce en una articulación del conocimiento en conceptos cada vez más amplios. Una clasificación fuerte corresponde, en este caso, a una separación de contenidos o conocimientos, que se traduce, en su extremo, en una suma de hechos sin articulación explícita entre ellos. A nivel interdisciplinario, existe una clasificación fuerte cuando no se establece una articulación entre las diferentes materias del currículo, mientras que la clasificación es débil cuando esta articulación está presente. Las relaciones entre saberes académicos y saberes no académicos corresponden a distintos grados de una clasificación siempre fuerte, dado que, en el contexto escolar, son los saberes académicos los que asumen mayor estatus.

Las relaciones de poder entre los espacios se refieren en el contexto del aula, a las relaciones entre los espacios del profesor y los estudiantes y entre los espacios de los diferentes estudiantes. La clasificación es fuerte cuando los límites entre los espacios son claros: la existencia de un escritorio del maestro distinto y separado de los escritorios de los estudiantes es un ejemplo de esta clasificación en la relación “espacio del maestro espacio los estudiantes”; la clasificación es débil cuando los límites entre los espacios son borrosos; la existencia de grupos de estudiantes socialmente diferenciados que comparten la misma mesa, es un ejemplo de esta clasificación en la relación entre los espacios de aquellos. Esta relación puede aludir también a los espacios de las escuelas y la comunidad.

A nivel de la *dimensión interaccional*, el encuadre o *framing* se refiere a la *naturaleza del control* que se ejerce sobre la selección de la comunicación, la secuencia, el ritmo y la evaluación, consideradas como reglas discursivas en el contexto del aula, en

este caso. La práctica pedagógica es regulada por este conjunto de reglas que definen el cómo acontece la transmisión, o sea, definen la forma de las relaciones entre sujetos (profesor/estudiante y estudiante/estudiante). Estas son:

- Reglas de selección: Principios que regulan quién controla la selección de contenidos en la transmisión-adquisición. Si la selección la controla el docente, estaremos ante un enmarcamiento fuerte; si el estudiante tiene algún tipo de control, podremos decir que el enmarcamiento se debilita (Carmo, 1995).

- Reglas de secuencia: Son las reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esa transmisión, regulando el desarrollo del *curriculum* en el caso que estamos analizando. Cuando estas reglas son explícitas, éste y las programaciones son claramente definidos, el orden en que se presenta el contenido es explícito y competencia del profesor. Cuando son implícitas están menos claramente definidos, y el concepto de progreso es implícito, estando apenas en conocimiento de la persona transmisora. Son principios que regulan quién controla el progreso de la transmisión en el tiempo y establecen el orden de esa transmisión, regulando también el desarrollo del *curriculum*, de una programación y de un sistema de evaluación.

- Reglas de ritmo: Son las reglas que definen la tasa de adquisición esperada, el tiempo que se concede para la adquisición de los contenidos o realización de tareas de evaluación. Para Bernstein, “esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia” (1990:75). Un ritmo fuerte se corresponde generalmente con una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas. Un ritmo débil se corresponde con una transmisión regulada generalmente por reglas de secuencia implícitas. Carmo (1995) señala que cuando el ritmo es controlado por el docente, los valores de enmarcamiento son fuertes; y cuando el estudiante tiene algún control, el enmarcamiento es débil.

- Criterios de evaluación: Son los criterios que terminan definiendo la validez de las prácticas y de los conocimientos en cualquier relación de transmisión-adquisición. Los criterios pueden ser explícitos o específicos, sabiendo quien adquiere (en este caso, el estudiante), exactamente cómo tendrá que ser su producción, o pueden ser difusos, múltiples e implícitos y en este caso las adquirientes aparentemente generan sus propios criterios.

Cuando hablamos de contenidos, no nos estamos refiriendo únicamente a los contenidos propiamente *académicos* correspondientes a la etapa de estudio, como pueda ser la

materia o las estrategias de aprendizaje. Nos estamos refiriendo también a los conocimientos referentes a cuestiones de orden moral, es decir, contenidos de componente relacional mediante los cuales se produce y reproduce el orden social. Este tipo de contenidos lo nombramos en el texto y en los instrumentos *de orden moral*, puesto que son los que tienen que ver con asuntos que inciden en la asimilación o no de una situación u otra en la sociedad.

3.5 ¿Interdisciplinarietà o integración?

En este apartado, algunos otros teóricos abordan la cuestión curricular y pedagógica en torno a las ideas de Bernstein, incluso algunos dialogan con sus postulados.

Para analizar la innovación curricular, el clásico trabajo realizado por Torres Santomé (1996) incorpora diferentes tipologías de integración curricular. Para ello recupera algunos proyectos y experiencias diseñadas e implementadas en el nivel primario y medio ²⁵ durante mediados y fines del Siglo XX²⁶ en diferentes países, como: EEUU, Reino Unido, Holanda, Austria, Suecia. Entre ellos menciona; los “Centros de Interés” de Ovide Decroly, “el Método de Proyectos” de William Kilpatrick, “el Humanities Curriculum Project”, dirigido por Stenhouse y el “Proyecto MACOS”, dirigido por Brunner. Cada uno de estos proyectos cuestiona la compartimentalización del conocimiento y realiza diferentes propuestas a fin de lograr una mayor interrelación entre asignaturas, dado que promueven la adquisición de conocimientos en forma significativa. Tomando como antecedentes estos proyectos, Torres recupera la clasificación realizada por Pring (1977)²⁷, en torno a cuatro modalidades que en la actualidad suele tomar la integración curricular en las escuelas. Ellas son: la integración a partir de la correlación de diversas disciplinas; la integración a través de temas, tópicos o ideas; la integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria; integración desde temas o investigaciones decididos por el estudiantado. A estas cuatro modalidades,

²⁵ Este autor propone desde la década de 1980 en España el concepto de ‘*curriculum* globalizado’ o integrado.

²⁶ El movimiento de la Escuela Nueva surgió en Europa y en los Estados Unidos en las dos primeras décadas del siglo como una reacción frente a las características autoritarias y “anti naturales” de la pedagogía dominante en las escuelas y está estrechamente asociado con el desarrollo de los estudios en psicología infantil (Montessori, Piaget). Este movimiento se desarrolló a partir de la idea de una pedagogía centrada en el niño y en el respeto por sus intereses. Sus principales exponentes fueron John Dewey, Jeanne Kirkpatrick, Ovide Décroly, Roger Cousinet. La Escuela Nueva también tuvo una importante influencia en la acción de numerosos pedagogos y maestros argentinos (Gvirtz, y Palamidessi, 1998).

²⁷ Los profesores –según Pring– vienen a ser “guardianes de una cultura, pensadores del *curriculum* y creadores de un orden social democrático” (Pring, 2013, citado por Amilburu, 2016: 436)

Torres agrega cinco más, ellas son: integración a través de conceptos; integración en torno a períodos históricos y/o espacios geográficos; integración sobre la base de instituciones y colectivos humanos; integración en torno a descubrimientos o inventos; integración mediante áreas de conocimiento.

Pring (2013) diferencia las propuestas orientadas a lograr una verdadera integración curricular, de las orientadas a un trabajo interdisciplinario. Sostiene que la denominación “interdisciplinariedad” es más apropiada para hacer referencia a la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o solución de problemas. Bajo esta modalidad no se verían afectadas las estructuras de cada área de conocimiento como consecuencia del trabajo en colaboración, no originándose una nueva estructura de conocimiento, sino una simple suma o agrupamiento de objetos distintos, lo que no crearía, necesariamente, un todo integrado.

En cambio, la integración se produce cuando se borran los límites entre las diversas disciplinas; en tal sentido, su pensamiento muestra semejanza con los planteos de Bernstein (1988) al hablar de la “Idea o Supra” (Pring, 2013:65), es decir el constructo que gobierna la relación entre las diferentes asignaturas. Desde estos planteos la asignatura ya no es dominante, sino que se subordina a la idea que gobierna una forma particular de integración.

Por su parte James Beane (2008) sostiene una posición similar. Este autor plantea la diferenciación entre un *curriculum* integrado y uno interdisciplinar; en la integración del *curriculum* la planificación comienza con un tema central y se va extendiendo mediante la identificación de grandes ideas o conceptos relacionados con el tema y unas actividades que se puedan realizar para estudiarlos.

Esta planificación se hace sin considerar las áreas disciplinares, ya que la finalidad principal es analizar el propio tema. En cambio, bajo un sistema multidisciplinar o interdisciplinar, la planificación empieza con el reconocimiento de las identidades de las diversas asignaturas y, dentro de ellas, de unas destrezas y unos contenidos importantes que deben dominarse. De esta forma, la identidad de las asignaturas separadas se mantiene en la elección de los contenidos que se van a usar, y los alumnos siguen pasando de una asignatura a otra a medida que los contenidos de una u otra se van relacionando con el tema. Lo expresa de este modo:

Al igual que el planteamiento de las asignaturas separadas, en los formatos multi e inter disciplinares también se inicia y se concluye con los conocimientos y destrezas basados en asignaturas, mientras que la integración del *curriculum* empieza y termina con los centros organizadores dirigidos al tema o problema (Beane, 2008: 30)

Recuperamos también los aportes que sobre la interdisciplinariedad realiza Morín (2009). El autor, en relación con el debate entre lo disciplinar y lo interdisciplinar, expresa:

Debemos ecologizar las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir ver en que medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Es necesario también lo meta – disciplinario, el término “meta” significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de las disciplinas, el problema de la ciencia como el problema de la vida, es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada (Morín, 2009: 10)

En conclusión, se pregunta para qué servirán todos los saberes parcelados sino es para ser confrontados y formar una configuración respondiendo a nuestras demandas, a nuestras necesidades, a nuestros interrogantes cognitivos.

De igual manera, Edelstein (2011) sostiene que no se trata de sumar conocimientos de campos distintos desde una hiper especialización, sino sencilla y dificultosamente de religar conocimientos organizándolos con sentido integrador y añade: “esto no significa desestimar la unidad del objeto, tal como lo abordan las disciplinas, sin embargo, ya no es posible desentenderse del ser multifacético que se constituye desde la interdisciplina” (Edelstein, 2011: 94). Dado que en la vida cotidiana no aparecen disciplinas separadas ni es posible visualizar conceptos en forma directa en la realidad, es importante que las asignaturas puedan tener relación entre sí para favorecer el trabajo de comprensión de los estudiantes. Este tipo de abordaje promueve el diálogo entre las distintas disciplinas y brinda a los aprendices la oportunidad de poner en juego conceptos y argumentos provenientes de diferentes áreas de conocimiento. Respecto a esto, Camilloni (2001) distingue diferentes grados de relación entre asignaturas:

Correlación: cuando una asignatura refiere a los contenidos desarrollados en otra, es decir, presupone conocimientos adquiridos previamente en otra (correlación simple). También puede suceder que ambas asignaturas esperen esto de la otra (correlación doble).

Esta correlación puede ser horizontal –si las asignaturas son de cursada simultánea– o vertical –si una antecede a la otra–. La correlación es el menor grado de relación entre asignaturas, ya que cada una conserva su programa, secuencia y organización.

Concentración: cuando se prioriza una asignatura sobre otras, es decir, cuando existe una materia troncal de la cual otras dependen. Así, la asignatura central conserva su programa, secuencia y organización, y las demás varían sus componentes dependiendo de lo que suceda en aquella.

Globalización: cuando las asignaturas se ponen al servicio de un tema, problema o proyecto, como eje de trabajo. Así, las asignaturas se enfocan en dar respuesta a ese eje

en particular, de modo tal que ninguna asignatura conserve su programa, metodología de enseñanza ni secuencia. De lo anterior se desprende una progresión de las asignaturas de un menor grado de integración a uno mayor. En este sentido, el último formato curricular (el global) propicia una mayor articulación entre contenidos.

3.6 Aproximación metodológica

La investigación busca describir el código curricular que se implementa en el FinEs II por parte de directivos, docentes y estudiantes que participan en la experiencia, en un distrito de la provincia de Buenos Aires, La Matanza y en el período comprendido en el año 2019.

El presente estudio corresponde a una investigación de corte cualitativo. Para la construcción de la evidencia empírica, se utilizaron como fuentes primarias: la observación no participante y la entrevista semiestructurada en profundidad; el análisis documental para las fuentes secundarias (planificaciones y proyectos docentes).

Como hemos visto previamente, la producción de investigaciones en este ámbito no es demasiado abundante, por lo tanto, se ha decidido utilizar un enfoque de tipo cualitativo como estrategia general de investigación. Nuestra decisión fue sustentada por la consideración de que nuestros objetivos se alinean con la indagación de significados y la descripción de hechos, recuperando la mirada de los actores implicados en la tarea. En palabras de Gallart estos estudios son:

Interpretativos, profundos en sus análisis, indagadores de significados y atraviesan la superficie; su interés radica en la descripción de los hechos para su comprensión individual, grupal, en un contexto determinado; admiten más de una perspectiva para la comprensión e interpretación; y, no se proponen lograr generalizaciones (Gallart, 1992: 6)

Las investigaciones de corte cualitativo pretenden describir e interpretar hallazgos “a los que no se llega por procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002: 12). En este marco metodológico, se optó por realizar un trabajo de tipo explicativo y descriptivo a través del método de estudio de caso. Éstos suelen utilizarse “para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo” (Vasilachis de Gialdino, 2006: 224). Además, en el estudio de casos:

El investigador explora una unidad o fenómeno singular (“el caso”) delimitado por un tiempo y actividad (un programa, evento, proceso, institución o grupo social) y recoge detallada información a través del uso de variadas técnicas de recolección durante un período sostenido de tiempo (Gallart, 1992: 9).

Estos estudios son caracterizados por Sautú como “particularísimos, es decir, están focalizados sobre una situación, hecho, programa, fenómeno en particular, aun cuando en su elección se tenga en cuenta que es un caso entre otros con los que comparte ciertos rasgos” (Sautú 2005: 42). Por ser un caso particular, tiene un alto contenido descriptivo que permite encontrar factores que expliquen su complejidad. Esa particularidad enfoca el estudio en la profundización y conocimiento, no tanto en la generalización de un resultado (Blasco, 1995).

De acuerdo con Stake: “no es la elección de un método, sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado” (Stake, 1995 citado por Vasilachis de Gialdino 2006: 220) en el cual, el análisis de la información permite validar los resultados a través de instancias de triangulación.

Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2005), el investigador cualitativo es un *bricoleur* o *quilt maker* que toma decisiones estratégicas utilizando herramientas metodológicas de análisis e interpretación a su alcance según la orientación de la investigación.

En torno a las ideas sugeridas por Bernstein, la estrategia de aproximación metodológica rechaza tanto el análisis empírico sin base teórica como un uso de la teoría que no permita su transformación a partir de los datos empíricos. Defiende el desarrollo de un lenguaje externo de descripción en el que lo teórico y lo empírico sean vistos de forma dialéctica (Bernstein, 2000)²⁸.

3.7 Caso seleccionado²⁹

Para la identificación del caso, realizamos acercamientos exploratorios previos en el territorio atento a la apertura de responsables territoriales y directivos de Cens a cargo del Plan Fines II, además de contar con un panorama de centros que podrían investigarse. Aclaramos aquí que se pensó en una primera instancia, abordar más de un centro educativo para la investigación, pero la situación del COVID 19 acaecida en 2020 hizo que privilegiáramos uno de ellos, ya que luego de la recogida de datos, continuamos en contacto con los docentes en su apuesta por mantenerse cohesionados como equipo de

²⁸ Para una presentación completa de los lenguajes de descripción, véase Basil Bernstein (1990a); Ana María Morais e Isabel Neves (2001:187)

²⁹ La presentación del centro educativo se encuentra consignada en el capítulo 2 y forma parte del marco contextual de la investigación.

trabajo, aún mediante plataformas; en cuanto a lo precedente, acordamos junto a Gallart:

Una vez definido el problema y el universo del estudio, una primera decisión que debe ser tomada se refiere al contexto inmediato de la recolección de la información, que obviamente depende en gran medida del tipo de problema que se plantea la investigación (Gallart y otros, 1992: 8).

Por tanto, el caso seleccionado para esta investigación es el Centro Educativo 1-Cens 1- que pone en acto las orientaciones del Plan FinEs II desde sus inicios en 2011 y hasta en el período previsto (2019³⁰).

Para ello observamos 8 clases; realizamos entrevistas semiestructuradas en profundidad a 12 docentes – entre ellos, al director, el coordinador administrativo del centro educativo y diez docentes de distintas asignaturas-; analizamos planificaciones de 4 docentes de Lengua y Literatura, Problemática Social Contemporánea, Matemática e Informática; relevamos el proyecto integrado que lograron construir con los otros 6 espacios curriculares y se accedió a una primera etapa de producción de materiales pedagógicos en el primer semestre de 2020 que solo compartiremos como material posible de ser utilizado además, en futuras investigaciones.

Las entrevistas a 10 estudiantes (5 en cada cuatrimestre) de 3er año- último año de cursada- con la estrategia de grupo focal-, forman parte de la muestra. Debido a la importancia de sus testimonios, relevados mediante una guía previamente elaborada por parte de la investigadora, éstos se presentan incluidos en los capítulos de análisis previstos (4 y 5 respectivamente) dada las intervenciones observadas entre estos, los docentes y la comunidad de la que forman parte en sus dimensiones tanto estructural como interaccional.

Teniendo en cuenta, además, que el dictado de clases se realiza en dos cuatrimestres del año calendario, el trabajo de campo se extendió en el tiempo, en el cual compartimos clases y charlas informales dentro de esa dinámica.

3.8 Instrumentos de recolección de datos

Los métodos de recolección de información los seleccionamos en tanto nos permitieron aportes significativos para la consecución de los objetivos. Diesing (1972) citado por Sautú (2005) utiliza el concepto de pautas de descubrimiento para explicar que los métodos tienen como meta la creación o el desarrollo de conocimiento y no solamente

³⁰ Vigente a la fecha.

su verificación: “si bien metodología y métodos son diferentes, se entrecruzan en forma no azarosa” (38).

a. Observaciones no participantes de clase: ocho observaciones de dos grupos de docentes y estudiantes (cinco por cuatrimestre) comprendidos entre marzo/julio y agosto/dic 2019. Como la define Denzin (1970) citado por Valles (1999: 147) “la observación no participante será definida como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación y observación directa, y la introspección”

b. Entrevistas semiestructuradas a doce docentes, privilegiándose a diez profesores de la Orientación en Cs Sociales que dicta el centro educativo, tanto de la Formación General como de la Orientada y Especializada, y como adelantamos, a dos docentes más: director y coordinador administrativo del lugar. Estas son caracterizadas como aquellas en las que “hay una apertura para modificar la secuencia y las formas de las preguntas teniendo en cuenta las respuestas del entrevistado, así como su relato”, Kvale (1996) citado por Meo y Navarro (2009: 8). Esto se debe a la oportunidad de mantener conversaciones con los docentes a medida que tuvieron lugar eventos significativos del objeto de estudio. Para el 1er cuatrimestre, entrevistamos a los docentes de Lengua y Literatura; Inglés; Informática; Problemática Social Contemporánea; Estado y Nuevos Movimientos Sociales; para el 2do cuatrimestre: Matemática; Química; Filosofía; Diseño y Desarrollo de Proyectos y Comunicación y Medios.

Respecto de los estudiantes, se realizaron entrevistas grupales al finalizar las observaciones de clases y las preguntas apuntaron a conocer sobre sus percepciones en el desarrollo de actividades, propuestas de acción y dinámica general de clases además de la relación con pares y docentes.

c. Análisis de planificaciones de docentes y proyecto integrador: Siguiendo a Valles (1997), es necesario que en una investigación cualitativa la naturaleza secundaria propia de todo material documental no sea la única referencia en el trabajo de campo y que pueda complementarse con datos recogidos de fuentes primarias.

3.9 Análisis de datos recolectados

A medida que el estudio de campo avanzó, realizamos búsquedas teóricas que nos permitieran explicar los datos recolectados, dado que para su análisis, la relación entre

teoría y práctica es de tipo espiralado. Vasilachis de Gialdino (2006) considera que los estudios de caso están dominados por un doble movimiento: de la teoría a la práctica o deductivo inductivo y de la práctica a la teoría o inductivo deductivo. La autora, considera que:

La exploración es un procedimiento flexible mediante el cual el especialista se traslada de una a otra línea de investigación, adopta nuevos puntos de observación a medida que su estudio progresa, se desplaza en nuevas direcciones hasta entonces impensadas y modifica su criterio sobre lo que son datos pertinentes, conforme va quedando más información y una mayor comprensión (Vasilachis de Gialdino, 2006: 68).

Para el análisis, consideramos ese “ida y vuelta” entre teoría y práctica, recurrimos a distintos conceptos que pudieran relacionarse con los textos y el contexto relevante del caso estudiado, dado que consideramos importante trazar “un camino inductivo que identifique los espacios o procesos de transformación en y desde las escuelas (Gómez Caride, 2018: 9).

En cuanto a ello, consideramos en primer lugar, la dimensión estructural de la práctica pedagógico-curricular llevado a cabo en este CE con sus respectivas variaciones de fuerza (+) y/o debilidad (-) en la Clasificación (C), y las relaciones que se producen entre espacios, sujetos y discursos desplegados en el *contexto* de la instrucción. Los descriptores previstos son: las finalidades-objetivos; los contenidos/actividades, la metodología que orienta la práctica y los criterios de evaluación que los docentes implementan en dicha propuesta educativa.

Para la dimensión interaccional, nos valemos del principio de Enmarcamiento (E) el cual permite indagar las reglas discursivas puestas en juego en la relación entre sujetos. Usamos también los valores fuertes (+) y/o débiles (-) para describirlas. Los indicadores para abordar dichas reglas se componen de la selección, secuencia, ritmo (tiempo) y evaluación de los conocimientos para hacerse con el *texto* legítimo por parte de estudiantes (Bernstein, 1998) ya que la misma, “estructura la enseñanza y el aprendizaje” (Camilloni, 2006 citado por Gómez Caride, 2021).

Para ubicar el análisis de ambas dimensiones, utilizamos una matriz descriptiva donde registramos el trabajo de campo realizado, además, éste da cuenta de los instrumentos utilizados en la recogida de datos los cuales se presentan en los capítulos 4 y 5 respectivamente. Traducido en términos de indicadores, son los grados que toman la clasificación y el enmarcamiento que en ambos casos, tienen la misma gradación: muy fuerte: ++, fuerte: +, débil: -, y muy débil--.

La intención de esta herramienta es la de visualizar esquemáticamente dicho análisis y facilitar su lectura³¹:

Grados	Descriptores
C++	La frontera entre una y otra asignatura del currículum está fuertemente definidas. Finalidades y objetivos; contenidos y actividades a realizar; actividades de evaluación, separan claramente las cuestiones académicas (DI)
C+	Correlación: cierta integración en algunas disciplinas, refiere a aspectos generales. Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y los criterios de evaluación, hacen referencia tanto a cuestiones de orden moral (DR) como a cuestiones académicas (DI), predominan estas últimas.
C-	Concentración: cierta integración, responde a cuestiones específicas de una disciplina troncal. Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y los criterios de evaluación, hacen referencia tanto a cuestiones de orden moral (DR) como a cuestiones académicas (DI). En este caso predominan las de orden moral y la intervención se dirige a pocas personas atendiendo a sus inquietudes.
C--	Globalización: grado máximo de integración entre disciplinas Los contenidos propuestos, las finalidades y objetivos, las actividades a realizar, y los criterios de evaluación, hacen referencia predominantemente a cuestiones tanto académicas (DI) como de orden moral (DR), atendiendo a necesidades de todo el grupo.
E++	El docente mantiene un control rígido sobre las cuestiones que afectan al proceso de transmisión-adquisición y no permite que los estudiantes se desvíen. Las reglas discursivas son controladas por el docente
E+	El docente permite que los estudiantes seleccionen cuestiones relevantes para el proceso de transmisión-adquisición entre una serie que él ofrece. Las reglas discursivas son controladas parcialmente por el docente
E-	El docente permite que los estudiantes participen puntualmente siempre que él considere que la participación es pertinente. Las reglas discursivas sobre la selección y evaluación son controladas por el docente.
E--	El docente permite que los estudiantes participen aun cuando la participación no sea pertinente. Las reglas discursivas sobre la secuencia (ritmo) son controladas por los estudiantes.

Figura 1- Grados posibles de Clasificación (C) y Enmarcamiento (E). Dimensión Estructural y Dimensión Interaccional. Elaboración propia.

3.10 Situaciones emergentes

La intempestiva llegada del COVID 19 al mundo y la consecuente situación imperante, entre otras, las que ubican el cierre de escuelas en 2020 extendido a casi todo

³¹ La matriz que presentamos es una adaptación del instrumento metodológico diseñado por Grazier y Navas Saurín (2011), para lo cual modificamos indicadores que responden a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

el 2021, hizo que modificáramos nuestros objetivos de investigación de los previstos al inicio del proyecto. Dicha limitación se dio en dos sentidos:

1- La imposibilidad de realizar llegada al campo para observar clases en los otros dos centros educativos previstos, decidimos entonces, priorizar el relevado en 2019.

2- Dado que en el 1er semestre del 2020 continuamos en contacto con el equipo directivo y docente del centro educativo relevado (por la necesaria pero abortada vuelta al campo en ese “ida y vuelta” entre datos y ajustes), fuimos testigos de la gestación de producciones pedagógico didácticas que estos docentes propusieron. Durante la etapa del confinamiento proliferaron por plataformas nacionales y provinciales, recursos educativos de diversa índole, pero ninguno específico para la modalidad de EDJA. La novedad en este sentido, es que luego de pasar por un proceso de curadoría por reconocidos expertos y organismos públicos, fueron (y son) parte de producciones textuales para docentes y estudiantes³².

Si bien estos recursos no fueron analizados en esta investigación, decidimos incorporarlos como parte de los instrumentos de recolección de datos dando cuenta de una cierta continuidad en el discurso pedagógico que sí habría sido relevada en el trabajo de campo realizado (mediante entrevistas y observaciones). En torno a estas cuestiones, Sautú (2005) expresa que:

...este paradigma de investigación social se caracteriza por supuestos de índole: a) ontológicos: la naturaleza de la realidad es subjetiva y múltiple; b) epistemológicos: el investigador está inmerso en el contexto a investigar; la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación; c) axiológicos: el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona sobre ello; *metodológicos*: los conceptos y categorías emergen inductivamente; el diseño es flexible e interactivo; se privilegia el análisis en relación al contexto (Sautú 2005:40).

Por lo expuesto, retomamos las contribuciones que la investigación cualitativa nos ofrece para sumergirnos en el ámbito seleccionado y considerar los hechos en su contexto natural, participando de un proceso interactivo que permite interpretar la experiencia de una forma lo más cercana posible a cómo la viven sus actores.

³² Materiales Pedagógico Didácticos para la EDJA: “Compartiendo Saberes” Plataformas: Secretaría de Educación, Ciencia y Tecnología del Municipio de La Matanza: <https://educacioncytlamatanza.com/>; Universidad Pedagógica Nacional, Unipe en Red: <https://unipe.edu.ar/>; Revista Digital 737: <https://www.suteba.org.ar/trabajamos-juntxs-para-mejorar-la-educacin-de-jvenes-y-adultxs-20001.html>; Universidad Nacional de La Plata (UnLP), Seminario EDJA en Especialización y Maestría “Nuevas Infancias y Juventudes”. Entre los especialistas se encuentran: Dra. Alicia Villa (UnLP); Lic. Adrián Canellotto (Rector UniPE), Dra. Silvina Gvirtz (actual viceministra de educación argentina).

CAPÍTULO 4

LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LA CLASIFICACIÓN EN EL DISCURSO INSTRUCCIONAL

“Los datos sólo logran hablar cuando la teoría les aporta el don del lenguaje” (Sautú, 2005: 14)

Uno de los objetivos específicos del presente trabajo refiere a la indagación sobre la forma que adquiere la práctica pedagógica en el *currículum*, la pedagogía y la evaluación puestos en acto, en el contexto del Plan FinEs II y dentro del centro educativo previsto.

Las relaciones entre las categorías de espacios, sujetos y discursos que se despliegan en el contexto de la instrucción por parte de docentes fundamentalmente y estudiantes, posibilita desentrañar su estructura y mediante el principio de clasificación, la dimensión de poder subyacente.

Los descriptores de análisis en esta dimensión los agrupamos bajo los siguientes indicadores: finalidades-objetivos; contenido/actividades; metodología que orienta la práctica y criterios de evaluación los cuales se analizan según el grado de fortaleza (+) y/o debilidad (-) de la Clasificación con sus posibles variaciones; el control de la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento relevado se traducirá en el tipo de código pedagógico resultante (Bernstein, 1996).

Para ello, llevamos a cabo observaciones de clases, entrevistamos a diez profesores de las asignaturas correspondientes al de 3er año del plan de estudios en el 1er y 2do cuatrimestre del ciclo 2019 y, a estudiantes mediante la estrategia de grupo focal al finalizar alguna de las clases. Sus relatos se encuentran incluidos en el desarrollo de éste y el siguiente capítulo.

Para complementar la mirada sobre la sede tomada como recorte empírico, también entrevistamos al equipo directivo del Cens - de quien dependen administrativa y pedagógicamente- este centro educativo del FinEs II-.

4.1 Centro Educativo 1- Cens 1-

4.1.1 Caracterización del espacio

Tal como referimos a la contextualización incluida en el capítulo 3, este centro educativo es uno de los anexos que articula administrativa y pedagógicamente con un Cens, (registramos ambos como CE 1-Cens 1).

Recordamos que las asignaturas de cursada para este trayecto Orientado en Ciencias Sociales se componen de espacios semanales, tanto de la Formación General como de la Orientada y Especializada, estas son: Lengua y Literatura (3 hs); Inglés (2 hs); Informática (2 hs); Problemática Social Contemporánea (3 hs) y Estado y Nuevos Movimientos Sociales (3 hs) para el 1er cuatrimestre -marzo/julio 2019-. Los espacios del 2do cuatrimestre: Matemática (3 hs); Química (2 hs); Filosofía (3 hs); Diseño y Desarrollo de Proyectos y Comunicación y Medios (3 hs), -agosto/dic 2019- respectivamente.

El predio municipal es el espacio previsto para el dictado de clases. Es un espacio que funciona durante el día como ámbito de salud además de talleres que se dictan para la comunidad, entre ellos, cursos de oficios e idiomas. Posee además de una infraestructura con salas acondicionadas para el dictado de clases en FinEs II, un amplio jardín que embellece el lugar y que, en más de una oportunidad hemos observado que los docentes lo utilizan como otro espacio de clases al aire libre.

En esta sede se evidencia cómo los espacios educativos se utilizan de manera flexible y creativa para promover aprendizajes sociales. Se llevan a cabo clases en aulas adecuadas, se aprovechan los espacios abiertos además del patio cubierto con dimensiones amplias, la biblioteca y la sala de informática para el desarrollo de actividades pedagógicas: *“esta es una de las sedes donde se visualiza que los organismos públicos pertenecen a todos, en especial a los sujetos de la comunidad”* (Prof. Andrea - Lengua y Literatura).

Sea cual fuese el lugar seleccionado para el encuentro presencial junto a estudiantes, los docentes manifiestan que las condiciones de los espacios son bastante propicios para promover aprendizajes significativos y que la organización del mobiliario cambia frecuentemente dado que adecúan su disposición de acuerdo a la actividad propuesta en la clase: *“No en todas las sedes contamos con posibilidades para dictar clases y que los estudiantes estén en lugares dignos, eso también es su derecho”* dice Mercedes (Prof. Comunicación y Medios). Pablo comenta que no solo los espacios sino los recursos

materiales y humanos forman parte del paisaje didáctico y pedagógico: *“Usamos la extensión de la red en esta sede que nos provee la orga(...), las cuestiones de los recursos son un tema, no siempre contas con los elementos para trabajar... creo que es muy importante reconocer los esfuerzos que esta comunidad hace para incluir a todos no solo en la salud, sino en educación y aportar a la cultura general. Tanto el dire como el referente³³ se ocupan de los recursos esenciales para en nuestro caso, dar clases.”* (Prof. Pablo - Informática).

Se observa además que tanto las acciones previstas en las clases como el uso de los espacios en esta sede, guardan relación comunitaria; muchos de los comentarios y alusiones de los estudiantes articulan sus experiencias con el predio del que forman parte: *“De día vengo a ver al pediatra de mi hijo y a la noche a estudiar aquí, que bueno, ¿no?”* (Est.). Y otro estudiante que tiene vinculación laboral con el lugar, comenta: *“En estas semanas terminamos de acomodar los libros en la biblioteca y por lo que sé, todos podremos usar el aula”* (Est- Grupo Focal 1).

Puede inferirse que los docentes prevén esa vinculación con el contexto local: *“Si hay algo que ponderar de este Plan es su impronta social y real, quiero decir, la educación no está solo en los edificios de las escuelas, los organismos públicos también son del pueblo y aquí se verifica. Muchas escuelas que están en mejores cuestiones edilicias no saben de la existencia de los organismos vivos que están en su propia manzana, poder potenciar el afuera y el adentro de la escuela que, en realidad, son uno solo, da sentido a la tarea pedagógica”* (Prof. Marcelo - Problemática Social Contemporánea).

Marisa hace alusión a los libros de inglés con los que cuenta la biblioteca de la sede, dispuesta a tales fines, en la que destaca el trabajo de la Municipalidad en esta acción:

“Contamos con libros de inglés bastante buenos, si bien no son específicos para la modalidad, sirven un montón, además de reconocer que son insumos logrados en esta comunidad” (Prof. Marisa - Inglés).

El inicio del 1er cuatrimestre comienza con expectativas y deseos de ir cerrando el nivel secundario para este grupo de estudiantes, así lo expresan a partir de que el docente

³³El “referente de sede” es una figura barrial, vecino/a de la sede generalmente. Puede o no tener alguna vinculación con el espacio donde se dictan clases (como en el caso de las tomadas para este estudio). Sus tareas se expanden al seguimiento del presentismo de docentes y alumnos, gestión de la documentación administrativa y contacto con las autoridades del programa, actividades que no son remuneradas, aunque se encuentra reconocido en la normativa oficial de la DGCyE (CT 3/16): “es el “corazón del plan en los barrios” (Feijoó, 2018: 19) que permite al estado su diversificación territorial.

a cargo abre el dialogo en esta clase. Luego de su presentación formal como docente de Lengua y Literatura (al que reconocen por haber participado en esta sede en otros cuatrimestres) se da lugar a ello: *“¡No veía la hora de arrancar, ya casi terminamos!* (Est); otro estudiante comenta: *“Me llamo Marcos y estoy feliz de estar aquí, estudiar cuesta mucho, pero es importante para nosotros, ¡para nuestra familia!* (Est).

Los estudiantes van expresando sus percepciones lo cual es habilitado por el docente en un clima escolar de reconocimiento: *“estudiar es su derecho y como equipo docente haremos lo posible para acompañarlos y se sientan con mayores herramientas para la cursada y para su vida”*. El docente utiliza un lenguaje coloquial y motivador, lo cual es percibido en los presentes y en un tiempo no mayor a los primeros diez minutos de la clase.

A partir de este breve diálogo, solicita a los estudiantes mover el mobiliario en ronda para que todos puedan verse y explicita que esta será la metodología que usarán en esta y otras materias en este cuatrimestre. Los estudiantes acceden sin poner objeción ya que, en el ciclo anterior, habrían trabajado con este estilo de agrupamiento: *“¡qué bueno profe que también Usted quiera que nos veamos las caras, es mucho más lindo además que nos permite escucharnos mejor!”* (Est). Otro estudiante pregunta: *¿trabajaremos también en grupos? Porque el cuatri pasado, casi todos los profes nos proponían eso”* (Est.). El docente asiente que es la forma que adoptará el espacio, dado que cree en este tipo de estrategia para el aprendizaje: *“Vamos a leer mucho, para uno mismo y para otros en esta materia, además de escribir y siempre lo compartiremos en equipos de trabajo”*.

Mientras los estudiantes se acomodan, el docente prepara el televisor y prueba un video que ha traído para compartir contenido en un pendrive, los estudiantes se motivan con la idea y expresan: *“¡buenísimo vamos a ver una peli”!*(Est.) Dado que es habitual que los docentes utilicen el televisor, así como también los demás artefactos del centro e incluso los otros espacios disponibles para el encuentro de las clases, un estudiante expresa: *“Nunca pensé que disfrutaríamos tanto estudiar así, los recursos que tiene esta escuela no lo tienen otras, mis hijos van a una del barrio que ni ventanas tiene”* (Est.) (Nota de campo, abril 2019).

Tener en cuenta el entorno, posibilita visibilizar y promover mejores propuestas de enseñanza en pos de un mayor aprendizaje de estudiantes:

El entorno educativo transmite mensajes. Comprendemos la cultura de una escuela, así como su concepción de enseñanza y aprendizaje, a través de lo que nos muestran la disposición y el uso de los espacios (Anijovich y Cancio, 2015:3)

Antes de comenzar a pasar el video, la docente explica al grupo de estudiantes el objeto de la clase: abordarán la temática de la “antología” dado que habrían transitado en años anteriores y en estos meses por distintos géneros literarios. En esta oportunidad la actividad tiene como meta la elaboración de un cuento breve, una crónica y una carta de viajeros. A partir de la consigna comienza el intercambio que posibilita tomar la palabra, escucharse, preguntar. La docente va tomando nota en la pizarra (la divide en 2) y en una columna consigna: “Características del Género Literario/Textual” y en otra, “Inquietudes” que va ilustrando con los intercambios del video sobre la temática” (*ibidem*).

En la planificación docente, puede observarse que estos contenidos aparecen en torno a la leyenda: “Se trata de articular y asumir los modos particulares que adquieren las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje bajo ciertas condiciones didácticas y teniendo en cuenta el contexto”. La docente comenta: “*Hay tópicos, ejes de la asignatura que deben estar en nuestro discurso y acción, los estudiantes tienen el derecho a hacer uso de ellas tanto para la cursada cuanto para su vida ciudadana*” (Prof. Andrea - Lengua y Literatura).

Luego del intercambio asigna diferentes tareas para construir la antología: un grupo podrá trabajar en el prólogo, otro en la contratapa, otro en la edición y revisión: “*Tratamos de acompañar una construcción genuina y particular de los conocimientos a los que todos deben acceder aún en un contexto social difícil y complejo*” (*ibidem*)

A partir del dialogo guiado por la docente, van apareciendo las finalidades de la propuesta del nivel secundario del FinEs II, continúan las preguntas y el docente interpela: *¿Para qué creen que han tenido esta materia durante los dos años anteriores a esta cursada? ¿Qué les parece que buscamos con este espacio?, ¿y con los demás?*

El grupo de estudiantes participa del debate y entre otras cuestiones, expresan: “*Para leer y escribir mucho mejor, me sorprende que estoy ayudando como una maestra a mis hijos*” “*La literatura nos acerca a otros mundos, me gusta leer y compartir con mis hijas*”; “*Leer y escribir hace que tengamos más confianza en nosotros mismos*”; “*Yo quisiera mejorar la formas de expresarme, quiero ir a la facultad luego de cerrar el FinEs*” (Est.) (*ibidem*)³⁴.

En relación con la homogeneidad o heterogeneidad de los diferentes tipos de agrupamientos, los docentes pueden elegir, a la hora de conformar un grupo, entre

³⁴ Retomado en el Grupo Focal 4, junio 2019.

diversos criterios como por ejemplo, los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses, el rendimiento académico, sus ritmos de aprendizaje, las formas de aprendizaje, las afinidades personales, entre otros (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004; Laguna y Cappelletti, 2018).

De esta manera, de acuerdo a si priorizan las similitudes que los estudiantes comparten o sus diferencias, conformarán un grupo u otro. A pesar de que diversos autores coinciden en que es recomendable implementar distintos tipos de agrupamientos de acuerdo a las intenciones educativas, varios concuerdan también en la relevancia que tienen los grupos heterogéneos sobre los homogéneos (Anijovich y Mora, 2009; Davini, 2008; Hammond, 2001).

La heterogeneidad del alumnado, característica de la modalidad en EDJA es concebida como un valor que permite a los estudiantes intercambiar opiniones, acceder a perspectivas diversas y nuevos descubrimientos, apoyarse mutuamente, aprovechar las capacidades y conocimientos de los demás, enriqueciendo y potenciando sus aprendizajes logrando así un mayor desarrollo cognitivo: *“Es sumamente enriquecedor para todos, es decir para docentes y estudiantes, la heterogeneidad de experiencias de vida y edades que están en el Plan, nos permite aprender mucho de todo y entre todos”* (Prof. Alfredo, Química).

Es posible analizar los tipos de agrupamientos de acuerdo al criterio de decisión implementado por el docente para la conformación de los grupos. Estos pueden ser asignados por el docente ya sea que los decida por azar o teniendo en cuenta algún criterio específico, o por decisión de los propios estudiantes (Anijovich *et al.*, 2004). En relación con estos criterios, cabe mencionar que si es el docente quien asigna los grupos, Suma (2019) advierte que estos deben ser pensados con anterioridad y no realizados de manera aleatoria. Por otro lado, si son los estudiantes quienes deciden cómo agruparse esto puede quizás, promover grupos homogéneos, pero también, mayor autonomía en los alumnos.

Lo que aquí se observa es que seguramente los estudiantes se agruparán según afinidad, dado que tienen experiencia en tales acciones, tal como lo expresa otra profesora: *“Sabemos que entre los estudiantes se conocen del barrio, comparten otras cuestiones de la vida por fuera de la cursada y tratamos de potenciar esos lazos en los agrupamientos que ellos elijan”* (Prof. Florencia - Diseño y Desarrollo de Proyectos).

Por medio de estas acciones podemos inferir que los estudiantes van adquiriendo las reglas de reconocimiento proporcionadas por los docentes (Bernstein, 1988). Recordamos aquí:

Las relaciones de poder establecen el principio de clasificación y este transmite las relaciones de poder, las reglas de reconocimiento confieren poder con respecto a quienes carecen de ellas (Graizer, 2011:45)

4.1.2 Finalidades-Objetivos

A partir de las cuestiones abordadas, los docentes implementan una metodología de enseñanza singular que tiene en cuenta espacios, recursos materiales y simbólicos.

Comenzamos este apartado recuperando la concepción sobre la enseñanza, aquella que se constituye como una práctica intencional, social, sistemática y situada (Camilloni, 2007). Definir a la enseñanza como un “intento” da cuenta de que, a pesar de que este puede tener éxito o no, es decir, que puede lograrse o no la transmisión, se trata de una acción programática y conscientemente dirigida hacia el logro de finalidades educativas específicas (Cols, 2007; Davini, 2008).

Para el lograr estas finalidades, los docentes del CE1 afirman programar su enseñanza de manera que en esta pueda identificarse un inicio, un desarrollo y un cierre (Feldman, 2010) y de ser necesario, modificarla de acuerdo a las circunstancias: *“A cómo percibimos que los estudiantes comprenden y avanzan o no en las propuestas”* (Prof. Soledad - Matemática).

Por un lado, en el inicio de clases, los profesores promueven la motivación de los estudiantes ya sea a través de sus intereses, necesidades, preocupaciones como también a partir de sus conocimientos previos. Asimismo, en esta primera etapa se los convoca a través de la explicitación de objetivos, uso de ordenadores y/o agendas, acerca de qué, cómo y con qué finalidad aprenderán (Malagón, 2005 citado en Morales, 2015): *“Es muy importante que los estudiantes sepan no solo que contenidos tiene la materia, sino como pensamos trabajarla... escuchar sus percepciones y expectativas al respecto, la idea es desafiar(nos) a trabajar con disposición para aprender”* (Prof. Marcela - Filosofía). En este caso, la programación suele considerar actividades de apertura que introducen las tareas y promuevan el involucramiento de los estudiantes en sus aprendizajes (Davini, 2008). Por otro lado, el desarrollo es la etapa durante la cual los profesores implementan diversas estrategias con el objetivo de ejecutar la actividad a la que se ha dado apertura en la etapa previa. Dante, dice: *“Mi tarea, en realidad nuestra, es descubrir cuales horizontes de posibilidad con el conocimiento puede ofrecer(nos) la escuela, sino ¿para qué sirve saber?”* (Prof. Dante - Estado y Nuevos Movimientos Sociales).

En las clases observadas, puede evidenciarse que las intenciones educativas buscadas coinciden en la relevancia que conlleva visibilizar los objetivos de la asignatura,

la unidad y la clase con sus estudiantes, al igual que compartir los objetivos de las actividades haciéndolos públicos, indagando en las inquietudes de los participantes para articularlos con aquellos: *“La finalidad de Inglés es poder comprender el uso social del idioma, al igual que la lengua de origen, solo que esta relación tenemos que construirla con los estudiantes a quienes se les negó en otros momentos de su vida esa posibilidad”* (Prof. Marisa - Inglés); *“El propósito central de la enseñanza en Lengua y Literatura es ampliar y promover la posibilidad de participación de las personas jóvenes, adultas y adultas mayores en prácticas sociales vinculadas con la cultura escrita, a través de actividades de producción, interpretación e interacción del lenguaje; que logren recuperar y poner en valor sus repertorios comunicativos para desenvolverse en nuevas situaciones, contextos comunicativos, roles sociales y prácticas de ciudadanía”* (Prof. Andrea - Lengua y Literatura).

La dimensión de *propósito* atiende a que la producción de conocimientos esté vinculada a prácticas concretas, intereses y necesidades de los destinatarios. Se basa en la convicción de que el conocimiento es una herramienta para explicar, reinterpretar y operar en el mundo. Se centra en las intenciones y en las consecuencias del conocimiento en la vida humana. Trabajar esta dimensión propone a los estudiantes reflexionar y establecer conexiones entre el conocimiento y su vida; promueve su capacidad para identificar objetos de estudio dentro de cada disciplina; las conexiones que pueden establecerse con otros conocimientos, e invita a reconocer los propósitos e intereses que orientan su construcción. Al diseñar la enseñanza, atendemos a la capacidad de los estudiantes de usar el conocimiento en múltiples situaciones y a la conveniencia de hacerlo: *“¿Para qué les servirá a mis estudiantes lo que estudian?, ¿Para qué usamos lo que comprendemos?, ¿Cómo utilizan los expertos su conocimiento?, ¿Cuál es la importancia, el sentido de lo que aprendemos?”* (Pogré, 2017:38).

“La matemática la pensamos a partir de sus necesidades tanto para insertarse o mejorar su posición en el mundo laboral como para enriquecer sus posibilidades en la toma de decisiones, científicamente fundadas” (Prof. Soledad – Matemática); *“Las Cs Sociales permiten conocer y comprender el modo en que diferentes sociedades afrontan, a través del tiempo y en distintos territorios, los problemas vinculados a la satisfacción de sus necesidades básicas materiales y culturales”* (Prof. Dante - Estado y Nuevos Movimientos Sociales); *“Enseñar y aprender Ciencias implica un proceso de construcción progresiva de los conocimientos bajo los modos que dicha producción adquiere en la propia actividad científica, pero, además, implica el desafío de*

relacionarlos con temáticas y acciones propias de la cultura a la que pertenece el sujeto que aprende” (Prof. Alfredo - Química).

Entre otras, la LEP N°13688 propone como metas el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho para que:

- Desarrollen una visión crítica del mundo y de la historia;
- Desarrollen principios de solidaridad, cooperación, justicia, dignidad, soberanía, interculturalidad, respeto por los derechos humanos, respeto por la tierra y el medio ambiente;
- Articulen sus saberes de la vida con otros saberes curriculares;
- Se apropien del conocimiento escolar, lo incorporen al conocimiento de su propia cultura y profundicen niveles de autonomía;
- Participen de manera proactiva en actividades solidarias y comunitarias reconociendo la diversidad cultural.

“Si leemos, analizamos, debatimos y propiciamos el trabajo colaborativo es posible una sociedad de iguales o al menos, una en la que quepamos todos”, expresa Mercedes (Prof. Comunicación y Medios).

Los discursos de los profesores en torno a los propósitos de los espacios curriculares, cuestionan en algunos momentos su relación con el discurso pedagógico oficial previsto en las regulaciones nacionales y provinciales. Evidenciamos que poseen un gran protagonismo ya que los ubica como intelectuales involucrados activamente en la crítica y en el cuestionamiento del orden social imperante:

Los docentes no podrán limitarse a contribuir a generar algunos cambios en la conciencia de los estudiantes, han de colaborar en la realización de la razón fundamental para la reconstrucción de un nuevo orden social, cuyas disposiciones institucionales ofrecerán en último término la base para una educación verdaderamente humanizadora. (Giroux, 2005: 21).

4.1.3 Contenidos/Actividades

Como adelantamos, los estudiantes de esta sede son en su mayoría mujeres jóvenes con un promedio de 25 años, algunos son hombres de entre 35 y 45 años de edad. ¿Cómo se consideran los saberes previos de los sujetos ante una propuesta socioeducativa inscripta en este plan? ¿Qué concepciones normativas, didácticas y pedagógicas sostienen los docentes? ¿Y los estudiantes?

La heterogeneidad de edades y vivencias en su condición de sujeto joven y/o adulto es contemplado además por los profesores: *“Justamente, por ser personas trabajadoras o lo han sido, que están en esa búsqueda, por sus experiencias vitales como padres,*

madres, ciudadanos como cualquiera de nosotros, es que necesitamos propiciar temáticas que puedan hacer la diferencia; esto sería: saberes de la vida y saberes de la ciencia es el “binomio cuadrado perfecto” (esto les digo siempre porque soy profe de Matemática) para el desarrollo de una vida mejor, más digna y justa” expresa Soledad ante los interrogantes planteados (Prof. Matemática).

La propuesta curricular de nivel nacional opta por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades; estas implican relacionar los saberes y conocimientos de los sujetos estudiantes “con situaciones de la vida cotidiana y con las prácticas sociales transformadoras de la realidad” (Resol N° 254: 45), entendidas como un concepto referido al desarrollo cognitivo. Dicho enfoque se lo considera como una alternativa válida y superadora de una estructura escolarizada centrada en el enciclopedismo. Según Cullen (2009):

Comprender al aprendizaje en términos de capacidades esperables, implica relacionar y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecológicamente sustentables (Cullen, 2009: 8).

Los docentes tienen presente dicho enfoque lo cual se evidencia en la forma que adquiere la pedagogía en esta sede. El profesor de Problemática Social Contemporánea, Marcelo lo registra en su planificación: “Partir de esos saberes previos que los estudiantes portan, es la mayor potencialidad que tenemos para poder articular con los conocimientos”; y argumenta: *“Es posible y necesario que los reconozcamos, pues han sido excluidos del derecho a estudiar por mucho tiempo”* (Prof. Marcelo, Problemática Social Contemporánea).

Esta clase tiene lugar en el SUM del centro, aquí el docente alienta un diálogo sobre la temática “Derechos Ciudadanos” que habrían comenzado a abordar en clases previas con un texto previsto. Como disparador, relaciona lo ocurrido con el paro de transportes acaecido en esa semana y el intercambio comienza. Los estudiantes participan opinando a favor y en contra de la situación y el debate es guiado por el docente. Interpela con preguntas y reflexiones para que todos participen y así lo hacen. Unos veinte minutos después, los invita a compartir las ideas y conceptos del texto con la problemática planteada y solicita las sintetizen en un afiche que está preparado para ser usado en equipos: *“Buscamos desarrollo de capacidades desde sus saberes y prácticas sociales, las que tienen de su pasaje por otras escuelas también, para resignificar esos saberes (...), ampliarlos y puedan ir transformando la realidad”* (ibidem).

Observamos nuevamente, que las consignas de trabajo no solo están planificadas, sino que se ejecutan con criterio pedagógico:

Una consigna debe ser auténtica, es decir, demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará. Y debe permitir aprender en una situación lo más cercana posible al “grado óptimo de incertidumbre”, aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza. Nos referimos aquí a la importancia de que el docente conozca a sus alumnos y pueda ofrecerles a todos ellos desafíos atractivos, estimulantes y alcanzables, brindándoles el apoyo necesario para superarlos (Anijovich, et. al 2015:7).

En torno a estas cuestiones, Pablo expresa: *“Si bien en esta sede contamos con unas 5 o 6 computadoras, muchas veces internet se cae, de todos modos, me arreglo para que la clase sea lo más “tecno” posible, en cuanto a que la tecnología y obviamente con el abordaje de la comunicación pues hoy está presente también en sus vidas: la mayoría cuenta con celular y algunos de los estudiantes cuentan con dispositivos de conectar igual de sus hijos”*³⁵ (Prof. Pablo – Informática)

E: ¿A qué te referís con más “tecno” posible?

P: *A la idea de poder instalar en los estudiantes que todas las acciones que hoy vivimos como ciudadanos pasa por la tecnología, que es importante aprender a dimensionar su uso responsable y a ver más allá de lo que supone una sociedad tecnologizada.*

E- ¿Qué tipo de actividades propones para lograrlo?

P- *Justo estamos abordando la problemática del trabajo registrado y en negro, muchas de las posibilidades para incluirse en lo laboral requieren de las habilidades tecnológicas obvio entre otras... y agrega: “la materia está desde que inician el secundario aquí en el Fines para que puedan apropiarse de este nuevo lenguaje que es común y global a la vez”* (Prof. Pablo - Informática)

Los estudiantes hacen bromas y se observa un clima motivador para la tarea que convoca a los presentes: *“tener parte de las tareas en este espacio, en la “nube” esta bueno, no se pierde y podemos trabajar en equipos en los momentos que podemos conectarnos”* (Est-Grupo Focal-2). Una estudiante hace alusión a los tres grupos que han conformado en línea para abordar los materiales y temáticas previstas en espacios no presenciales.

Davini (2008) enumera cinco tareas principales que los docentes deben prever en acciones pedagógico-didácticas: primero, promover la participación y la actividad cognitiva de los estudiantes; segundo, moderar los aportes realizados por los estudiantes; tercero, realizar un seguimiento a cada uno de los alumnos; cuarto, acompañar y guiar el

³⁵ El Programa Conectar Igualdad tiene como objetivo proporcionar recursos tecnológicos a las escuelas públicas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas para incorporar esos recursos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

trabajo del grupo en función de las tareas propuestas; y quinto, dar retroalimentación de manera conjunta e individualmente.

Este tipo de actividades es bastante usual en las clases observadas y denota hábitos de abordaje integral en las propuestas, es decir, los docentes emplean estrategias pedagógicas y didácticas teniendo en cuenta un patrón de prácticas comunes que se ponen en juego sistemáticamente.

Los contenidos de las diferentes áreas y asignaturas están previstos en el plan de estudios de la R. 6321/95 de los Cens; las del Ciclo Orientado y Especializado se prescriben en la Disposición 27/11 específicos para el Plan FinEs II, con su carga horaria y cronograma horario; el modelo de proyecto pedagógico (denominado así por la normativa) se contempla en la R.115/16, vigente a la fecha.

Como se citó en la contextualización del capítulo 2, los docentes elaboran dicho proyecto entre otros requerimientos, como requisito de desempeño como profesor tutor. Por ello, al ser indagados sobre su planificación, Marcela manifiesta: *“Si bien cada profe tiene en cuenta los contenidos de su materia, nos damos un tiempo para unificarlos, es decir, ponemos en juego la diversificación de la enseñanza considerando el contexto donde está inserto el centro básicamente* (Prof. Marcela - Filosofía)

E: ¿Con quienes lo realizan? ¿En qué espacios?

Prof. Andrea - Lengua y Literatura: *Entre los profes de esta sede trabajamos en un proyecto pedagógico y curricular integrado. Los espacios que tenemos para ello no existen prácticamente, en realidad, solo tenemos una reunión general antes del cuatrimestre con el dire..., es más una acción voluntaria que realizamos muchas veces por fuera de las sedes y con los docentes con lo que podemos contar... ¡por suerte, los espacios colaborativos como el Google drive nos facilita la tarea! Comenzamos a soñar con este trabajo compartido a partir de la capacitación que hicimos allá por el 2015³⁶.*

E: ¿Cómo definís un proyecto integrador? ¿Qué tienen en cuenta para ello?

Prof. Andrea: *En realidad, priorizamos contenidos de las materias del programa cuando definimos un contexto problematizador específico para el centro, luego los ubicamos dentro de ese proyecto. Es una guía para todos, y tiene sentido pedagógico relacionar las capacidades a lograr con los saberes de los estudiantes, sus intereses y el conocimiento que pretendemos trabajar.*

³⁶ Se refiere a la capacitación llevada a cabo por la DGCyE (ver cita en Cap. 2)

E: ¿Cuál es el contexto problemático que seleccionaron? ¿En qué tiempos de la cursada lo trabajan?

Prof. Andrea: *Este cuatrimestre es “el desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes”³⁷, lo trabajamos a partir de la quinta o sexta clase del cuatrimestre, cuando ya establecimos un vínculo con el grupo, además de los contenidos; a partir de ello los estudiantes seleccionan un problema concreto y vamos construyendo su abordaje ...es más, lo evaluamos con mirada integral, todos los profes juntos y junto a los estudiantes”.*

(Nota de campo 3, agosto 2019)

Por acuerdo federal (2011)³⁸, el *contexto problematizador* se concibe como un marco en el que se desarrollan las *situaciones problemáticas* y los *proyectos de acción* en tanto ambos deben dialogar con la realidad local, provincial y regional. Sin embargo, tanto las situaciones problemáticas como los proyectos de acción no pueden entenderse sino en relación con un contexto más amplio que es nacional, latinoamericano e incluso mundial. Es desde ese contexto donde la problematización adquiere una mayor complejidad y un significado más integral. En esta dirección, Argumedo (2011), plantea que el contexto puede concebirse como un espiral de círculos concéntricos que van desde la situación a nivel mundial hasta lo que sucede en el espacio local; como una serie interrelacionada de contextos incluyentes e incluidos.

En la indagación sobre la forma que adquiere “la planificación del *currículum integrado*” el director del centro nos comenta; “1°- *Cada profesor tiene en cuenta los contenidos curriculares de su materia para luego priorizarlos en base al contexto problematizador seleccionado; 2°- Luego elaboramos un diseño colaborativo entre áreas afines en una primera instancia (Cs Sociales, Cs Naturales, Lenguajes); 3°- En una segunda instancia, teniendo en cuenta dicho contexto problematizador- según el centro y su realidad territorial- se da lugar a la planificación de la propuesta de enseñanza; 4°- La tercera y última etapa la confeccionamos junto al grupo de estudiantes, previo*

³⁷ Los otros 11 son: 1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza; 2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud; 3. El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural; 4. Las relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades; 5. Diversidad sociocultural y desigualdad; 6. El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras; 7. El poder de lo comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas; 8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales; 9. Desnaturalización de lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano; Derecho a la tierra y vivienda: identidad, dignidad y oportunidades para todos; 11. La dimensión económica y sus efectos en la vida social (R.118/10)

³⁸ Documento “Hacia la estructura curricular”, Comisión Ad Hoc de la Mesa Federal (2011),

hacerlos partícipes de tal contexto. Esto es muy importante definirlo junto a ellos, además, porque el cierre de la propuesta es la evaluación de las capacidades puestas en juego”, comenta Alejandro, el director del Cens 1.

A partir de este circuito, los estudiantes seleccionan las situaciones problemáticas y proyectos de acción para organizar la cursada: *“Ajustamos de este modo, la versión definitiva de la planificación integrada que no solo nos sirve a nosotros como equipo de profes, sino principalmente a la organización curricular, pedagógica y de evaluación para estudiantes, los documentos que están vigentes en la modalidad nos habilitan a ello pues solo contamos con el listado de contenidos del plan de estudios que encima, es anacrónico”*³⁹ (Prof. Marcelo -Problemática Social Contemporánea).

En este relato, se hace alusión al documento “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales” del CFE, el cual cita:

Respecto de los contenidos de la enseñanza, en los diseños curriculares y/o planes de estudio jurisdiccionales se configurarán Núcleos Conceptuales que serán redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad caracterizada en las Situaciones Problemáticas y con posibilidad de intervención a partir de la formulación y ejecución de Proyectos de Acción (CFE, R.254/11,18:3).

Podemos apreciar que se van estableciendo relaciones de clasificación débil entre los contenidos de las asignaturas pues por los relatos, la frontera entre una disciplina y la otra quedan difusas en la instancia de abordaje del contexto problematizador y se tiene en cuenta que: “la clasificación [...] orienta al hablante hacia lo que se espera y lo que es legítimo en ese contexto” (Bernstein, 1996: 104).

Consideramos que la colaboración entre colegas permite reflexionar sobre la propia práctica y además ampliar el campo de posibilidades (Cols, 2007; Davini, 2008), por ello, dicho instrumento lo utilizan como una guía para alcanzar las intenciones educativas que subyacen a sus propuestas de enseñanza. Es importante anotar aquí que la LEN N° 26206, establece “el diseño de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura” (art. 48 inc. f), el cual posibilita un abordaje integral que dé respuesta a las necesidades de los sujetos participantes de la experiencia pedagógica. De acuerdo con lo mencionado, se adopta para la EDJA a nivel nacional una estructura curricular modular⁴⁰ basada en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura

³⁹ Se refiere al Plan de Estudios de la Res 6321/95 que como citamos, pertenece a la jurisdicción provincial y data del año 1995. En su lugar, utilizan el *Marco de Referencia* que brinda el encuadre general con estos componentes y es de alcance nacional. A la fecha se está elaborando la nueva propuesta curricular en la Provincia de Bs As.

⁴⁰ Según las Resoluciones CFE N.º 118/10, un módulo es el componente curricular que constituye una unidad de sentido, que organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje con un importante grado de autonomía en relación con

hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza. Si bien los docentes no denominan módulo a la propuesta, el director y los docentes lo definen como “un *proyecto pedagógico curricular integrado*” (Alejandro, director).

Este equipo docente apela a su “autonomía relativa” Bernstein (1997: 97) para la toma de decisiones curriculares en tanto hace uso de las regulaciones nacionales para anclarlas en la jurisdicción provincial y con “un alto consenso ideológico” (98).

Otras preguntas que se formulan los investigadores involucrados en esta línea, entre los que también se encuentra Doyle (1995) son: ¿cómo percibe el alumno las tareas de aprendizaje? ¿cómo se implica autónomamente en el desarrollo de tales tareas? ¿qué tipo de procedimientos utiliza para resolverlas?

El contenido que selecciona el diseñador no se limita a conceptos, hechos y procedimientos propios de la disciplina enseñada. Los alumnos deben trabajar con otros contenidos, como estrategias de resolución de problemas, estrategias de dirección del conocimiento (formulación de objetivos, planeamiento estratégico, monitoreo, evaluación y revisión) y estrategias de aprendizaje: exploración de nuevos campos, obtención de nuevos conocimientos en dominios familiares, reconfiguración del conocimiento aprendido previamente-entre otros (Camilloni, 2012: 27).

En este centro entonces, se propone un trabajo en tres dimensiones articuladas: por un lado, el contexto problematizador que los docentes seleccionan para esta sede en particular; la definición del núcleo conceptual (que construyen, aunque no lo denomina de ese modo) basado en las situaciones problemáticas que se prevé abordarán los estudiantes y en la última etapa, los proyectos de acción que tendrán que realizar bajo la supervisión de aquellos. Por otro lado, el trabajo de cada docente junto a su grupo de estudiantes en el espacio áulico, implica el desarrollo de propuestas de enseñanza específicas en el marco de lo discutido, aunque como expresan, con escasos tiempos institucionales para ello.

Trabajar con propuesta didácticas integradas facilita conformar grupos de trabajo entre docentes de un mismo centro “dado que la planificación que se realice siempre va a necesitar de la ayuda y sugerencias del resto del profesorado” (Torres, 1998:236).

la estructura curricular de la que forma parte. Este posicionamiento favorecerá la interpretación de la realidad del sujeto de manera emancipadora.

4.1.4 Metodología que orienta la práctica

La clase de Diseño y Desarrollo de Proyectos inicia al estilo de los otros espacios observados, los estudiantes dispuestos en semicírculo y es el docente quien da comienzo a la clase prevista:

P- *“Hoy abordaremos el texto “Los microemprendimientos en la economía popular”⁴¹ que comenzamos la semana pasada, ¿pudieron leerlo? Algunos estudiantes asienten y otros dicen no haberlo hecho. Una de las estudiantes interpela:*

Est 1- *“Con mi compañera hicimos un resumen del texto, lo subimos a la “nube” (hace alusión al espacio drive que tienen organizado para las tareas) y abre su celular para compartirlo. El profesor invita a que lo compartan, previo realizar una sinopsis del mismo. Comienza así un diálogo, el cual sirve de soporte al registro que simultáneamente realiza en la pizarra. Luego el profesor interroga:*

P-: *¿Qué tipo de texto es éste, es decir a que género les parece que refiere?*

Est 2-: *¡Novela ni poesía es!*

P-: *No es literario, es verdad, ¿alguien más?*

Est 3-: *Explica como noticias, da informaciones y hay encuestas sobre cantidad de trabajadores, sector de la economía y eso. Estoy en una cooperativa y me sentí super identificada con lo que dice.*

P-: *Bien, así es. Es un texto científico; en realidad es una síntesis de una investigación realizada en Ciencias Sociales y por eso tiene esa forma.*

Est 4-: *¡Está muy piola! ¡Me enteré cuantos somos los trabajadores informales en el país!*

(Observación de clase, setiembre 2019)

En este intercambio que lleva una media hora de clase aproximadamente, el docente introduce la importancia de la investigación para la vida social, además, motiva a los presentes a pensarse como tales. Escribe en el pizarrón lo que está pegado en la cartelera del aula, se trata del Contexto Problemático: *“El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes”* seleccionado por los profesores. Los estudiantes se han familiarizado con dicho

⁴¹ Se trata de la investigación de Fernández V. (2019) La Economía Social y Solidaria. Propuestas del Estado. Los emprendedores y sus emprendimientos de la Economía Social de la ciudad de Moreno, Buenos Aires. UnSAM. El docente les habría remitido un resumen. Recuperado de: <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/954/1/TFPP%20EEN%202019%20FEV.pdf>

contexto pues lo han visualizado hace unos días. A partir de ello, el docente invita a trabajar en grupos con la consigna: *“Tenemos que investigar sobre una problemática que nos interese conocer más profundamente y desde la ciencia, ¿Cuál de ellas les preocupa?”*

Se observa la motivación hacia la tarea y los estudiantes dicen que son muchas las cuestiones que les interesaría “saber”. El docente va pasando por los grupos conformados, hasta que los deja trabajar solos, tienen una media hora más para ponerse de acuerdo en la problemática a seleccionar y luego la tratarán en plenario.

Luego del tiempo concedido, el docente abre nuevamente el diálogo y va registrando en la pizarra las intervenciones de los grupos (algunos estudiantes dicen no haber cerrado con alguna problemática en particular, sino varias). Aquí la intervención docente es pertinente: *“compartiremos hasta donde hayan podido trabajar, tal vez hasta la semana próxima puedan ponerse de acuerdo en el grupo y presentar la seleccionada”*

En la pizarra se registra:

Contexto Problematizador: “El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes”

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
El problema del trabajo	Los chicos jóvenes y la droga	El cuidado de la salud
Las mujeres y sus derechos	Mejoramiento de las escuelas (infraestructura)	El problema del transporte público
El problema del agua en el barrio	La tecnología en nuestra vida	

Figura 2 - Situaciones Problemática seleccionadas por estudiantes. Clase Diseño y Desarrollo de Proyectos, set 2019. Elaboración propia.

La tarea es continuar trabajando la selección de dichas problemáticas en el transcurso de la semana e ir buscando información al referido.

Aquí el docente interpela no solo los saberes previos de los estudiantes, sino sus inquietudes y el aporte ciudadano en la reflexión compartida. El docente guía y orienta el proceso:

En el bloque de “métodos”, el diseñador de la situación de aprendizaje prevé que el alumno debe tener oportunidad de observar, introducirse en la situación e inventar o descubrir las estrategias que los expertos emplean en ese contexto (Camilloni, 2012: 27)

En una de las entrevistas Marcelo, profesor de Problemática Social Contemporánea interpela el lugar de los docentes y el conocimiento puesto en juego en este tipo de propuestas.

E- ¿Cuál es el objeto de esta actividad?

Prof.- *Les proponemos que piensen en las problemáticas que los inquietan, las materias las pensamos como esos soportes desde donde mirar y posicionar posibles abordajes con respuestas que les sirvan, que mejoren el barrio, intentamos que su paso por el Fines valga la pena”*

E-: Una vez que seleccionen la problemática, ¿Cómo resuelven su abordaje?

Prof.-: *Por ahora fuimos viendo qué contenidos y objetivos tenemos en cada materia, la idea es que les sirva para llevar adelante un trabajo de indagación ...*

E-: ¿Priorizan algún espacio curricular en particular?

Prof. -: *Tal vez sea la que tenga más peso según la situación problemática que los estudiantes elijan, lo importante es que desde cada materia orientamos a que centren su atención en qué se pretende llevar a cabo. El año pasado tuvieron la materia “Metodología de la investigación” además, yo la dicté en otras sedes de Fines y los resultados de aprendizaje fueron óptimos; es un proceso significativo en lo personal, construido entre otros y lo mejor, con sentido político (...).*

La integración curricular implica decisiones epistemológicas y metodológicas que ponen en juego diversas estrategias pedagógicas que tal lo observado, requiere del saber docente (Tardif, 2004; Terigi, 2007):

En la escuela, personas que no son matemáticos, físicos lingüistas, sino maestros, profesores de matemática o de física o de lengua, transmiten saberes sobre aquellos campos, *saberes que ellos no producen*, a niños, niñas y adolescentes, en condiciones institucionales organizadas con arreglo a las necesidades de transmisión de los saberes, ciertamente distintas de las requeridas para la producción de saberes nuevos (Terigi, 2007:3)

El profesor Alfredo dice: *“El curriculum no es más que un listado de contenidos sueltos, si los ponemos a dialogar seguro tienen sentido para todos, una enseñanza y unos aprendizajes profundos”* y agrega, *“como dice Feito, el objetivo es formar personas reflexivas y críticas”*⁴² (Prof. Alfredo - Química).

⁴² Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.

Núcleos temáticos integrados por áreas		
Socio-Político: Contexto, cultura, analfabetismo, educación, impacto en el medio natural, territorio, normatividad, globalización, políticas de explotación; tratados de libre comercio, zona geográfica, equidad, desigualdad social, sistema, subsuelo, paisaje, conflicto, desarrollo, lectura, individuo, cultura y civilización, el texto argumentativo, los medios de comunicación masiva, la publicidad, la caricatura, la denuncia social, la escritura crítica, el debate, la expresión oral, alcoholismo, prostitución, habilidades, equidad de género, valores, resiliencia, campañas activistas sobre la protección del medio ambiente, equidad de género, valores, resiliencia	Científico-tecnológico-ambiental: Ambiente, agua, suelo, desarrollo sostenible, los ecosistemas en la Pcia Bs As, enfermedades, protección de los ecosistemas y la biodiversidad; contaminación de recursos hídricos, del suelo y el aire, recursos renovables y no renovables, equilibrio, ciencia y tecnología, gestión y normatividad ambiental, de género, laboral, otras; concepto de desarrollo sostenible, grupos y campañas activistas varias; encuestas; material de investigación.	Económico: Comercio, proyección económica, agricultura, medios de comunicación, regalías, población y recursos renovable y no renovables, el Estado y el control de la extracción de recursos, la producción, planes de desarrollo, el mercado, las cuentas nacionales, concesiones mineras, desarrollo tecnológico.
<p>Fin educativo:</p> <p>Despertar el pensamiento crítico en los estudiantes a través de abordar temas en el aula de clase que estén vinculados directa o indirectamente a los problemas sociales de interés comunitario y que permitan reflexionar acerca de la cultura, el medio ambiente, las comunidades, la economía, etc.</p>		
Capacidades/desafíos cognitivos a desarrollar		
Saber Comprender conceptos relacionados con: educación ambiental, género, trabajo, desarrollo sostenible, biodiversidad, paisaje, contaminación, desarrollo económico, globalización, tecnología y maquinaria, gobernanza, medio geográfico, empleo, trabajo,	Hacer: Formular preguntas, explicitar sus aprendizajes, analizar la información suministrada, interpretar situaciones experimentales, construir argumentos para defender ideas, investigar, comunicar ideas.	Ser: Trabajar en equipo, respetar la opinión de los demás, valorar las ideas de sus compañeros, propiciar acciones democráticas y solidarias.
<p>Estrategias de evaluación del proceso: Mapas conceptuales, juego de roles, ponencias con invitados, videos, spots, seminarios, talleres, proyectos, ateneos, construcción de rúbrica de proceso (calificaciones conceptuales)</p> <p>Evaluación final: Defensa oral del proyecto de acción (investigación realizada) ante la comunidad educativa (calificación final con nota numérica)</p>		

Figura 3 - Síntesis de planificación de Proyecto curricular Integrado en Cs Sociales. Docentes CE1-Cens1, La Matanza. Elaboración propia en base a dimensiones de análisis de la presente investigación.

4.1.5 Criterios de Evaluación

La evaluación como “función didáctica” no es un elemento adosado a la situación educativa, sino que “se estructura con ella a la manera de un mecanismo interno de control” (Camilloni, 1998: 70). Esta definición nos permite pensarla como pieza clave del proceso de enseñanza y de aprendizaje y como elemento necesario para la toma de decisiones. ¿Por qué evaluar? ¿Cuál es la función de la evaluación? Para dar respuesta a estas preguntas, “podemos sistematizar algunas de sus funciones: diagnosticar, registrar,

ofrecer devoluciones, seleccionar - clasificar -, jerarquizar y certificar” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 20)

Para los profesores de este centro quienes propician un *curriculum* integrado como componente pedagógico y didáctico, la evaluación se constituye central: “*Es el momento esperado por todos, máxime cuando los propios estudiantes pueden dar cuenta de lo aprendido, de comprender que el conocimiento se construye y descubre juntos*”, dice Mercedes (Prof. Comunicación y Medios) y otro docente aclara: “*En realidad, tratamos de que todo el proceso de aprendizaje sea fértil, la instancia de cierre (me gusta más llamarlo así) solo es un momento super significativo porque permite seguir en la búsqueda,, continuar aprendiendo*, comenta Andrea (Prof. Lengua y Literatura).

El desarrollo de las clases implica de parte de docentes y estudiantes un cambio de roles donde los dos generan saber, cambia el rol estereotipado de un saber estático por parte del profesor para tomar parte el estudiante involucrado en proyectos que generan saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004)⁴³; aprendizajes socialmente significativos (Orozco, 2009) y/o de relevancia social y cultural (Terigi, 2012)

Después de analizar con detenimiento la producción teórica sobre herramientas evaluativas utilizadas por docentes y estudiantes, encontramos que una de las propuestas más habituales y de mayor desarrollo es el uso de rúbricas de evaluación. Tal como señaláramos previamente, permiten abarcar la complejidad del proyecto y valorar varios aspectos con un mismo instrumento:

“*Trabajamos con rúbricas de evaluación de proceso, en mi caso con una que les presento a los estudiantes en las primeras clases*” afirma Marisa (Prof. Inglés); otro docente, Florencia expresa: “*Desde que aprendí a usarlas siento que me organiza y también a los estudiantes, van viendo sus logros y dificultades, así que está buenísimo*” (Prof.- Diseño y Desarrollo de Proyectos).

Como marco inicial, nos interesa destacar lo que indica el proyecto integrado acerca de la evaluación: se valora el producto del equipo y a cada integrante por sus aportes individuales. Para ello, se establecen unos parámetros determinados: principalmente el interés, responsabilidad y proactividad en relación con la propia formación del estudiantado. En segundo lugar, se considera el proceso, es decir, las acciones concretas

⁴³ La noción de saberes socialmente productivos (Puiggrós y Gagliano, 2004) en tanto saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura; y la otra –que sintoniza en sus bases epistemológicas y políticas–es la de aprendizajes socialmente significativos(Orozco, 2009) que enfatiza la dimensión política-cultural de los aprendizajes, incorpora los saberes producidos a través de la experiencia y articula prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas.

y los avances alcanzados entre el nivel inicial y el de final de la cursada. Un tercer parámetro es la “vinculación interdisciplinaria” (Tardif, 2004), que implica acciones de integración de los conocimientos y la capacidad de aportar desde la mirada del estudiante, además de recibir desde las miradas de otras disciplinas (previstas en las situaciones problemáticas). En cuarto lugar, un aspecto destacado es la comprensión del problema en todas sus dimensiones: formulación de propuestas adecuadas a las necesidades, expectativas y posibilidades reales (a definir en los proyectos de acción). Finalmente, el espacio de evaluación del proyecto cruzado con las capacidades seleccionadas por los docentes, estos son: resolución de problemas; pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad.

Los trabajos parciales, lecturas, resúmenes y abordajes de cada asignatura, forman parte de esta evaluación de aprendizajes a la que adhieren los docentes (Anijovich, 2009).

Las actividades que promueven el ejercicio de las habilidades de orden superior tales como: contrastar información, relacionar, analizar, utilizar el pensamiento crítico, entre otros, permiten la adquisición de habilidades y capacidades ligadas a las demandas de la vida cotidiana. La generación de desafíos ocasiona en los estudiantes el descubrimiento de fortalezas y debilidades y, acompañados de un proceso retroalimentador, pueden expresar potencialidades y motivaciones. De ahí que Malbergier (2009) aluda a las partes integrantes de una buena evaluación formativa como la retroalimentación porque comparte objetivos con los alumnos y forma en la autoevaluación y la reflexión continua.

Por estas razones, Anijovich y Cappelletti (2017) señalan un cierto desplazamiento del concepto de evaluación formativa hacia el de evaluación para el aprendizaje (William, 2011) por su carácter de proceso continuo, como un cambio que implica el futuro inmediato donde los protagonistas y beneficiarios, son directamente los docentes y estudiantes. Agregan que la evaluación debe entenderse como una oportunidad para que “los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades ” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 13).

Es importante saber al servicio de qué sujetos y de qué valores se pone la evaluación, dado que es más un proceso ético que una actividad técnica. Abordar la evaluación como sistema de distribución de poder y control social significa comprenderla en la trama del dispositivo curricular (Bernstein, 1993).

El modelo de rúbrica que los docentes utilizan se presenta a continuación:

Rúbrica de evaluación 2019							
Estudiante: _____				Profesor: _____			
Espacio curricular: _____				Curso: _____			
	Resolución de Problemas	Pensamiento Crítico	Aprender a Aprender	Trabajo con otros	Comunicación	Compromiso y Responsabilidad	PROMEDIO
	Analiza los conceptos, logrando resolver las distintas situaciones de aprendizaje, incorporándolas en las actividades.	Participa oralmente en una puesta en común sobre los distintos temas trabajados e intercambia distintos puntos de vista, argumentando sus respuestas y confrontándolas en consecuencia, con sus esquemas de razonamiento.	Organiza la información recibida, adecuándola a sus esquemas de aprendizaje, mostrando avance o progreso.	Logra consensuar con sus compañeros en trabajos grupales, acordando roles y respetando las distintas opiniones de sus pares.	Utiliza el diálogo como medio de comunicación en exposiciones, consignas o trabajos grupales. Comportamiento y solidaridad con sus pares y con el docente.	Entrega en tiempo y forma los TP y presenta el material básico de trabajo completo. Asistencia en las evaluaciones consensuadas (escritas y orales). Asistencia a las clases.	

Escala de valores: Requiere Apoyo (1- 5) - Regular (6) - Bueno (7- 8) - Excelente (9- 10)

Observaciones:

Figura 4 - Modelo Rúbrica Evaluación para el Aprendizaje. Docentes CE1-Cens1, La Matanza.

4.2 La gestión directiva de la Sede

Caracterizar el código institucional dominante implica también identificar las formas de clasificación y enmarcamiento que traducen las relaciones de poder-control en la escuela. Para ello uno de los aspectos fundamentales a analizar es el desempeño de la dirección escolar y las relaciones que los directivos establecen con los restantes actores: *“Tenemos claro que los estudiantes de las sedes anexas al Cens forman parte de la institución, no solo desde las cuestiones administrativas, intentamos que tanto estudiantes como docentes participen de las actividades comunitarias que hacemos”* (Comenta Alejandro, director del Cens 1).

Otra cuestión que es distintiva en esta sede es que, a pesar de que el Plan FinES II no contempla espacios de encuentros docentes, el equipo directivo se organiza para

realizarlas: *“Invitamos a instancias de trabajo colectivo a aquellos docentes que estén inscriptos en el listado para desempeñarse en el FinEs II, aunque luego no se incluyan en este Cens, y otra por áreas de conocimiento en las que convocamos a mitad del cuatrimestre, es la forma de comenzar a establecer acuerdos didácticos, pedagógicos y de evaluación de aprendizajes”* (ibidem)

Esta instancia organizativa también forma parte del legado institucional del Cens y en este nuevo formato vuelve a cobrar fuerza: *“Una de las vías de comunicación fluidas que pudimos construir con mucho esfuerzo fue la página web, ahí colgamos todo tipo de informaciones y es un espacio de consultas permanente para todos los que hacemos el programa, además de la página de Facebook que implementamos”* (expresa Diego, Coordinador Administrativo, Cens 1)⁴⁴

En la sede observada, director y coordinador administrativo con base en Cens⁴⁵ conforman un equipo que asume colaborativamente las responsabilidades que hacen a sus respectivas funciones, con lo cual puede señalarse que desempeñan sus tareas desde una clasificación y enmarcamiento débiles, es decir, sin marcar límites categóricos en las funciones de cada uno. Comparten un fuerte acuerdo sobre la importancia de trabajar institucionalmente en torno a la permanencia de los estudiantes en la escuela; entienden claramente que la inclusión está dada por *“vínculos pedagógicos y aprendizajes relevantes”* (Alejandro, director); desde esa comprensión gestionan tiempos, recursos, espacios, con la intención de generar propuestas que contribuyan con la incorporación y permanencia efectiva de los jóvenes y adultos en el CE. Este discurso es transmitido claramente al colectivo docente. Vale destacar que no se trata de una comunicación vertical y unidireccional; se procede, en cambio, por deliberación y establecimiento de acuerdos en asamblea: al inicio del año escolar tiene lugar una reunión inicial en la que se acuerdan acciones puntuales que definirán el rumbo académico del cuatrimestre.

El extracto de reunión inicial de principios de ciclo lectivo en el que se definen los acuerdos necesarios a la dinámica escolar del ciclo cuatrimestral a punto de iniciarse, se destaca el énfasis a la idea de acuerdo: *“Un acuerdo es una palabra empeñada, por encima del equipo directivo, los acuerdos persisten en el tiempo (...) si los problemas son comunes, las soluciones deben ser comunes”* (Proyecto Institucional, Cens 1).

⁴⁴ Refiere a <http://fines2lamatanza.blogspot.com/> Entre otros materiales como guías de trabajo, textos, etc., elaboraron un Manual de Preguntas Frecuentes. Este recoge vasta producción para docentes, estudiantes y comunidad en general.

⁴⁵ El Coordinador administrativo es un agente seleccionado por el director del Cens, carácter provisional con 18 hs cátedra en relación de dependencia con la DGCyE. Su tarea principal es confeccionar títulos a graduados de FinEs II, constancias, entre otros. También puede visitar anexos del Plan. Sus tareas se prescriben en la CT 3/16 y R 6495/20.

Es importante destacar que, en este CE como la mayoría, cuenta con un referente local; este es un actor que se ocupa de dinamizar la puesta en marcha del programa en cuanto a la apertura y cierre del lugar, la vinculación administrativa y pedagógica con agentes educativos, entre otras cuestiones, es el “corazón del Plan FinEs II” (Feijóo, 2018).

4.3 Análisis del discurso instruccional. Dimensión Clasificación

Tanto las clases observadas como las entrevistas realizadas, la relación entre profesores y estudiantes, entre directivos y comunidad y, entre pares, es respetuosa y empática. Los docentes muestran interés genuino en el aprendizaje de cada estudiante y propician un ambiente inclusivo donde todas las voces son escuchadas, incluso registran en su proyecto integrador las situaciones problemáticas previstas por los grupos de estudiantes.

Los profesores y equipo directivo adaptan su enfoque pedagógico para atender las necesidades específicas de los estudiantes jóvenes y adultos, reconociendo sus distintos estilos de aprendizaje, pero responsabilizándose por los logros académicos (cuanto por el vínculo pedagógico, muchas veces afectivo que se vislumbra).

Según los indicadores previstos en esta dimensión, presentamos el esquema de análisis que sintetiza los datos recogidos en torno a la forma que adquiere la práctica pedagógica en el *curriculum* puesto en acto en este CE y con ello, el tipo de código de conocimiento educativo relevado.

Relaciones	Finalidades/ Objetivos	Contenidos/ Actividades	Metodología que orienta la práctica	Criterios de Evaluación
Entre Discurso académico y cotidiano- Entre Espacios curriculares	C+	C--	C-	C+

Figura 5 - Grados de Clasificación en la Dimensión Estructural. Descriptores del DI. Elaboración propia.

Recordamos que el discurso instruccional (DI) confiere al estudiante las herramientas necesarias (conocimientos y habilidades, capacidades, otras) para

desempeñarse en campos de actividad específicos. Es por ello que para cada espacio contemplado en la propuesta curricular que construyeron estos docentes, incluye:

- Finalidades/ Objetivos (C+) Una presentación del espacio, donde se da a conocer el enfoque y su sentido formativo además de los objetivos, que expresan las expectativas de logro consideradas básicas e imprescindibles, tal como se registra en los apartados precedentes.

- Contenidos y Actividades (C--): En tono a la presentación de los contenidos/capacidades que los docentes organizan teniendo en cuenta el contexto problematizador seleccionado, encontramos que en dicha dimensión las fronteras se delimitan entre uno y otro espacio curricular, lo que da lugar a una Clasificación muy débil (C--) entre ellos. Las situaciones problemáticas que proponen los estudiantes para su abordaje están basadas en aquel para adquirir esos conocimientos que propician habilidades en el aprendizaje profundo.

Dado que las asignaturas se ponen al servicio de un problema que luego se traducirá en un proyecto de acción, estos docentes se acercan a un *curriculum* del tipo global el cual propicia una mayor articulación entre contenidos (Camillioni, 2001; Pring, 2011; Beane, 2008). Los profesores utilizan un lenguaje claro y preciso durante las explicaciones de los conceptos en cada asignatura, asegurándose de que los estudiantes apuesten por la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas los cuales configuran los constructos centrales del *curriculum* integrado que han logrado construir. Sin embargo, en los momentos más informales, como al dar indicaciones para las actividades grupales, o cuestiones emergentes, el lenguaje es más coloquial, cercano a la realidad de la comunidad, lo que crea un ambiente relajado y propicio para la participación activa de los estudiantes y que éstos revelan en sus testimonios, como una de las grandes fortalezas del programa.

-Metodología que orienta la práctica (C-): Las estrategias de intervención que despliega el equipo docente, propician experiencias educativas que contribuyen al fortalecimiento y ampliación de las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes.

Como pudo observarse, los docentes adoptan diferentes formatos (materia/asignatura, taller, proyecto, trabajo de campo) para la organización de la tarea pedagógica. La decisión sobre la elección de organizar un espacio curricular bajo un único formato o combinando varios de ellos queda a criterio de los agentes del CE de acuerdo con el tipo de contenido y las características del estudiantado que atienden, para lo cual

plantean diferentes alternativas en la distribución de los tiempos (presenciales y no presenciales) y de los espacios (diferentes agrupamientos entre estudiantes) como categorías centrales de la enseñanza.

Como podemos inferir, la pedagogía se caracteriza por poner el acento en los procesos internos del estudiante e interesa la integración conceptual, así, las secuencias de transmisión son flexibles y pueden producirse siguiendo diferentes recorridos conceptuales.

-Criterios de Evaluación (C+): La evaluación es lo que cuenta como verificación válida del conocimiento, en ella se unen el *curriculum* y la pedagogía, por lo cual la forma en que se produce la práctica evaluativa está condicionada por ambos sistemas. Tanto los criterios como el instrumento utilizado para su registro, en este caso, las rúbricas de evaluación, atienden al proceso de aprendizaje y los docentes se responsabilizan expresamente de llevarlo a cabo. La participación y acuerdo por parte del estudiantado en dicha acción, confiere legitimidad a la regla de reconocimiento cuya apropiación garantiza a todos los estudiantes su participación en la cultura y en la inclusión social:

El principio de clasificación orienta al sujeto hacia lo que se espera de él en ese contexto determinado, y crea reglas de reconocimiento por las cuales, el hablante puede situarse en el contexto. Quienes poseen un dominio claro de dichas reglas, poseen una ventaja por sobre quienes lo desconocen, reproduciendo las desigualdades sociales (Bernstein, 1998: 49).

La estrategia real de evaluación que se lleva a cabo o, al menos, lo que percibe el grupo de estudiantes que es lo decisivo en las valoraciones docentes, tiene un efecto fundamental en el clima de aula, condiciona de una manera muy importante todas las tareas que se proponen y realizan (Anijovich, *et al.* 2017).

Se asume que el CE es entendido no sólo como el lugar donde se realiza la reconstrucción del conocimiento, sino además como un espacio donde se reflexiona críticamente acerca de las implicaciones políticas de éste, por ello los docentes están alertas y van evaluando estas dimensiones en el trabajo del proyecto curricular integrado: “Una pedagogía crítica precisa tomar en consideración las dimensiones éticas de los conocimientos y de las relaciones sociales” (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 92).

Precisan además que el centro educativo es un lugar donde se aprende mediante la práctica cotidiana, a analizar cómo surgen y por qué las discriminaciones, qué significados tienen las diferencias colectivas y, por supuesto, individuales. Torna necesario que todo vocabulario político forma parte de la evolución democrática de una sociedad: “palabras como “poder”, “justicia”, “desigualdad”, “lucha”, “derechos”, etc., no deben convertirse en parte de un vocabulario academicista, referido a contextos

históricos y espaciales distantes, alejados de la vida cotidiana de nuestra comunidad” (Torres, 1998:240).

De ahí que los interrogantes que generan en las clases sugieren el respeto a la diversidad y estas: *“Puedan servir de ayuda para contemplar dimensiones referidas a la necesidad, día a día más urgente, de conectar las instituciones escolares con los problemas más candentes de la realidad”* (Alejandro, director).

Como pudimos observar, también en el proyecto se establecen los criterios de evaluación que se corresponden con dicha propuesta formativa, los cuales orientan el abordaje de la integración disciplinar y dan cuenta de las capacidades a desarrollar.

Los instrumentos de evaluación forman parte de la propuesta, donde lo expuesto se visualiza con claridad además de los tiempos previstos para lograrlo. Esto implica la generación de diversos instrumentos, como por ejemplo la propuesta de investigaciones, estudios de casos, debates, entre otros diversos escenarios y prácticas evaluativas que promuevan el acompañamiento pedagógico en el proceso. Estas estrategias se alejan de prácticas examinadoras donde el sujeto sólo debe demostrar lo aprendido, y que promueven situaciones de individualismo y competencia en el aula que conducen a priorizar la calificación por sobre lo que se ha aprendido (Terigi, 2015).

4.4 Los espacios de cursada

En la articulación entre el diseño del proyecto pedagógico flexible, una dinámica específica de gestión local con altos niveles de autonomía decisional, el entramado territorial con la organización municipal para el dictado de clases y trayectorias educativas diversas de jóvenes y adultos, da cuenta de que en este plan se configura un escenario particularmente habilitador para la terminalidad educativa, esto confiere una Clasificación débil (C-) en los márgenes de acción y propicia el encuentro entre el “adentro” y el “afuera” del contexto de la práctica (Ball, 2002).

Desde la perspectiva de la gestión y el desarrollo curricular, dicha integración del *currículum* se va configurando como una alternativa hacia el desarrollo de una sociedad más democrática y estudiantes que se proyectan como ciudadanos participativos y propositivos de soluciones efectivas a problemas complejos (Beane, 2005).

Podemos decir que no solo el mensaje está presente en estas clases sino la posibilidad de una voz que se va configurando como propia (Bernstein, 1999), así como

también el uso que tanto directivos, docentes y estudiantes hacen del espacio de autonomía relativa que confiere el Plan.

Aquí creemos importante notar que la desregulación gubernamental al que está sometido el programa, si bien potencia las posibilidades del hacer, también las limita. Un ejemplo de ello, son los nulos espacios para equipos docentes que deberían preverse desde la esfera gubernamental, así como también escaso material pedagógico didáctico específico para este universo. Las jornadas de formación en servicio no se han vuelto a poner en marcha, desde aquella realizada entre 2014 y 2015.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

LA DIMENSIÓN INTERACCIONAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: EL ENMARCAMIENTO EN EL DISCURSO REGULADOR

La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo pleno, `tiempo-ahora`” (Benjamin, 1973:188).

En este capítulo indagamos la dimensión interaccional, es decir, las relaciones entre los sujetos y la comunicación puesta en juego, categorías que regulan el orden, la relación y la identidad (Bernstein, 2000). Se revelan fundamentales las reglas discursivas ya que moldean las relaciones sociales en la transmisión, la adquisición y la evaluación del conocimiento específico. Nos hablan sobre el control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre esos procesos en torno a la selección, secuencia, ritmo (tiempo de trabajo cuatrimestral, en este caso) y de las actividades de evaluación para que los destinatarios “con trayectorias reales” (Terigi, 2008) permitan acceder al “texto legítimo”.

5.1 Las trayectorias educativas reales que configuran la relación entre sujetos.

La diversidad en los intereses, modos de acercarse y alejarse de las propuestas educativas, las preocupaciones que presentan los estudiantes jóvenes y adultos son puestos en juego por los docentes, quienes manifiestan tenerlos en cuenta en sus configuraciones didácticas (Camilloni, 2007); señalan además que la enseñanza que propician, se vincula a la vida de sus estudiantes los cuales se constituyen como sujetos centrales en aquellas. Dante comenta: *“Como verás, la mayoría de las estudiantes en este 3er año son mujeres, han vivido una vida muy difícil, pero están aquí que es lo importante, desean superarse y dejar a un lado esas marcas de exclusión y también marcas de enseñanza que portan porque hubo quienes alguna vez les negaron su derecho a estudiar, entre otras cosas”* (Prof. Dante - Estado y Nuevos Movimientos Sociales).

La postura que mantienen en torno a la inclusión y exclusión como fenómenos multicausales en el sistema social lo atribuyen justamente a la responsabilidad del estado en invisibilizar con mayor énfasis estas cuestiones: *“El estado debe garantizar que todas*

las personas hagan suyo su derecho a estudiar y terminar el secundario, no puede hacerse el desentendido ni con ellos ni con nosotros los docente: desenmascarar la cultura hegemónica que quieren imponer es parte de esa tarea, la cultura tiene muchas manifestaciones, la popular también existe, aunque quieran silenciarla” comenta Marcelo (Prof. Problemática Social Contemporánea), y Soledad dice:

“Los estudiantes de estos sectores han sido vulnerados en sus derechos básicos como sabemos, pero dar vuelta esa historia también nos corresponde a todos: comenzar por reconocer que tienen saberes de todo tipo es una punta importante y de una gran responsabilidad político-pedagógica” (Prof. Matemática).

El marco general de la política educativa de la Pcia de Buenos Aires (Resolución 3655/07) concibe a las y los estudiantes como sujetos situados, diversos, complejos, de derecho. En el caso de la población joven y adulta, esta afirmación debe ser condición ineludible de la intervención pedagógica. Las trayectorias y experiencias de personas jóvenes y adultas con su escolaridad interrumpida distan mucho de ser lineales (Tergi, 2008). En la mayoría de los casos se alternan momentos de trabajo con retornos a la escuela, maternidad, paternidad, migraciones, momentos de desocupación, subocupación o sobreocupación que permean la decisión de continuar o no los estudios: *“Se culpabilizan de no haber terminado antes el secundario, sienten que fallaron ellos, por estas cuestiones tan profundas tienen su autoestima devaluada, el trabajo con la creación de nuevas subjetividades es la tarea de la escuela, la nuestra”* señala Marcela (Prof. Filosofía).

Quienes “se dan una nueva oportunidad” para terminar sus estudios son sujetos que han pasado por contingencias muy diversas, con independencia de su condición de clase, género o procedencia étnica. Diferentes variables estructurales (políticas, sociales, económicas) y diferentes experiencias de vida (educativas, familiares, migratorias, laborales y de participación social) van marcando “hitos” de decisiones educacionales en la historia de vida de los individuos y grupos (Llosa, 2001). Así, la decisión de volver a estudiar se combina con otras decisiones (trabajar, migrar, formar una familia, etc.) y no necesariamente es un retorno de una vez y para siempre: *“Las estudiantes mamás muchas veces no pueden asistir por cuestiones que las exceden y relegan las clases por el cuidado de hijos entre otras, obviamente esas cuestiones están contempladas y les hacemos sentir que las estamos esperando siempre, que las tareas y los trabajos pedagógicos se los hacemos llegar con compañeras... ah! Muchas veces el WhatsApp y el espacio drive que*

tenemos es un muy buen aliado para no perder el contacto con los estudiantes”, comenta Andrea (Prof. Lengua y Literatura).

Volver a la escuela no es un proceso consecutivo al alejamiento de la misma:

Suele haber un periodo –de duración variable– entre el distanciamiento de la realidad escolar y el momento en el que se vuelve a habitar en ella. Esta situación acarrea problemáticas pedagógicas específicas y desafíos curriculares a la modalidad. El retorno implica la manifestación del interés subjetivo y la identificación de una propuesta que permita concretar ese derecho, ya sea por razones relacionadas con el reconocimiento propio, familiar, político, comunitario u otras más utilitarias (Montesinos, et al 2010:7)

La mayoría de los profesores de esta sede se manifiestan al respecto: *“Los saberes de nuestros estudiantes los reconocemos, así como sus historias de vida. Yo creo que el sufrimiento ayuda a aprender, ellos están acá porque ese aprendizaje de sobreponerse ante la adversidad tiene mucho que ver con el valor que le asignan a la escuela y eso tenemos que poder darle contenido”* (Soledad, Prof. Matemática); otro profesor expresa:

“Yo pude estudiar, hacer una carrera, mientras otros tal vez estaban haciendo otras cosas como por ejemplo cuidar una familia, trabajar en lo que podían para subsistir, hubo políticas que los dejaron librados a su suerte. No podemos soslayar que el conocimiento de lo social radica solo en la academia, porque si no seguimos fracturando la sociedad” (Marcela, Prof. Filosofía).

Por lo expuesto, podemos inferir que tener en cuenta la trayectoria real de los sujetos participantes de la experiencia (Terigi, 2008) no solo posibilita su caracterización para pensar propuestas con sentido cultural sino para reconocerlos en su singularidad (Tedesco, 2006).

En el nuevo grupo focal generado abordamos estas cuestiones; los estudiantes de 3er año se autodefinen como responsables de no haber podido cerrar su trayectoria educativa en los tiempos que la norma encuadra dentro del sistema educativo:

“No pude hacer el secundario porque tuve que salir a trabajar de más joven, además de que no me daba la cabeza para estudiar” (Est. 29 años), otro estudiante comenta ideas similares: *“A veces tenes que priorizar la familia y el trabajo antes que estudiar, tengo tres hijas y ellas fueron nuestra prioridad”* (Est. 40 años); *“Trabajar para sostener la casa y mis hijos más estudiar es difícil, pero esta vez me toca a mí”* (Est. 25 años-).

Más allá de los condicionantes familiares y económicos encontramos además la problemática de género a tener en cuenta en las trayectorias dado que, analizando sus relatos sobre los motivos de interrupción en su formación, se observa que mayoritariamente son ellas quienes debieron hacerse cargo de tareas de cuidado,

embarazos a temprana edad, crianza de los hijos como primera opción: “*Con mi bebe pequeño tuve que dejar la escuela en su momento, atender cosas de la casa además de trabajar de vendedora, creo que cuando la vida se complica no hay mucho lugar para estudiar, hoy tengo la oportunidad y estoy aquí*” (Est. 30 años); “*Recuerdo que cuando quedé embarazada tuve que enfrentar sola todo, la escuela donde iba ni se dio cuenta que yo faltaba*” (Est. 27 años). La situación de algunas mujeres se reitera en varias ocasiones: “*Los problemas de violencia que viví fueron horribles, hoy sigo luchando con eso, pero el FinEs me da ese respiro que necesito, siento que no estoy sola y nos damos fuerza entre las chicas y con los profes*” (Est. 25 años) (Grupo Focal 2).

En los relatos de estudiantes, una vez que los hijos han crecido, o se han independizado, logran priorizarse y concretar la terminalidad de sus estudios a través del Plan FinEs II. En cambio, en los varones las interrupciones tienen más que ver con otras cuestiones entre las que se encuentran, entre otras, la necesidad de colaborar con la economía familiar. Como enuncia Jacinto (2010):

Ante la desigualdad social en los recursos y oportunidades, las trayectorias se desarrollan frente a opciones biográficas más amplias o más estrechas. La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico. Las trayectorias individuales han estado también articuladas por dispositivos institucionales, ya que hubo personas que cuando quisieron retomar en algún punto los estudios secundarios en la nocturna las experiencias no favorecieron su inclusión y volvieron a abandonar, fortaleciendo su experiencia de fracaso (Jacinto, 2010:25).

Las marcas de exclusión y las marcas de enseñanza que portan (Kurlat, 2018), no ha imposibilitado su inclusión en el programa pues sus testimonios reflejan una construcción que, a nivel de la experiencia vivida incluye tanto los aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el sujeto (Santillán, 2007).

5.2 Selección, secuencia y ritmo

Enseñar no solo se trata de un accionar orientado hacia otro, sino que requiere también, de la participación del otro (Camilloni *et al.*, 2007; Cols, 2007), se trata de una relación educativa en la que quien aprende debe pensarse como un sujeto activo (Laguna y Cappelletti, 2018). ¿Qué se espera que hagan los alumnos durante el aprendizaje y después de que este haya concluido, aparentemente, de acuerdo con la programación formal de la enseñanza? (Camilloni, 2012:18)

Los planteos reseñados nos colocan ante la pregunta por la forma de este *curriculum*. Forma que será dada tanto por una selección de contenidos/capacidades, los cuales establecen los parámetros del saber que se considera socialmente válidos para este curso de 3er año en FinEs II como el orden, es decir, la secuencia en que se presentan, su selección y el tiempo para su aprendizaje:

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 secuencia 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)

La clase de Matemáticas comienza con la revisión de algunos conceptos trabajados en clases previas, luego la docente introduce el tema del día con un podcast corto que comparte titulado: *“Me gustan los problemas”* (Murcia, 2015)⁴⁶. Los estudiantes lo observan atentamente, éste presenta diversos desafíos matemáticos: problemas aritméticos, acertijos lógicos, entre otros. Luego de escuchar el podcast la profesora habilita el diálogo para conocer impresiones y opiniones. Las respuestas y expresiones varían entre unos y otros, entre ellos, la emoción por la idea de resolver problemas desafiantes y divertidos. Un estudiante comparte anécdotas sobre desafíos matemáticos que habría resuelto en el pasado y se evidencia cómo se enorgullece de haberlo logrado:

“Siempre me gustaron las matemáticas, creo que pude conservar mi trabajo porque era el que llevaba las planillas de compras de la fábrica y había que sacar muchos números, además de resolver los problemas de los cobros, adelanto de salarios, todo eso” (Est. 46 años); otros comparten su descontento, en sus dichos la relacionan a experiencias con la escuela más que con la vida: *“Siempre me desaprobaban en matemática, descubrí que no es lo mío”* (Est. 27 años); *“Mis hijos dicen que es lo más difícil en la escuela, yo también lo creo ,pero no se los digo porque si no, no estudian...”* (Est. 34 años).

Durante el diálogo, surgen preguntas y comentarios sobre algunos de los problemas presentados en el podcast, los cuales la docente registra en la pizarra; uno de los conceptos donde hizo foco fue en el de “proporcionalidad”. A partir de ello, fue abordándolos y los registra en un eje cartesiano para ubicarlos. Se observa que algunos estudiantes ya están familiarizados con el concepto, mientras que otros encuentran esta explicación particularmente útil para consolidar su comprensión.

⁴⁶ Miguel Ángel Murcia es un profesor de matemáticas español. El spot dura 11'. Recuperado de: <https://youtu.be/agiRtqE9WDk>

Luego pasan a la lectura de barras y cuadros utilizando fotocopias (la fuente es información del INDEC, 2010): se trata de información sobre la distribución de edades en diferentes regiones del país, así como datos sobre el crecimiento poblacional en los últimos cinco años. Organizados en pequeños grupos los estudiantes trabajan en la consigna: interpretar los datos y representarlos en un gráfico de barras o un cuadro. El trabajo en grupo resultó ser significativa pues la colaboración entre saberes signó el espacio: los estudiantes más jóvenes quisieron utilizar el software para crear gráficos, mientras que los adultos aportaron su experiencia en el análisis de datos y la interpretación de la información. A medida que los grupos trabajaban, el docente pasaba por los grupos haciendo preguntas y generando discusiones. Estas estrategias permitieron a los estudiantes poner en práctica lo aprendido y profundizar en la comprensión de los conceptos de proporcionalidad y representación gráfica, al menos en su fase inicial.

Cierra la actividad reflexionando sobre cómo las matemáticas están presentes en numerosos aspectos de nuestra vida diaria, y cómo su comprensión y uso en análisis de datos resulta valiosa.

En el tiempo final de la clase (última media hora apropiadamente), la docente vuelve sobre el contexto problematizador previsto y un nuevo diálogo se pone en marcha: *“¿Ya tienen sus problemáticas?, porque la idea es comenzar en un par de clases más”*.

Dos de los tres grupos ya han podido seleccionarlas y un tercero aún no. Los estudiantes comparten dichas problemáticas y el docente las escribe en la pizarra. Son: *“Las mujeres y sus derechos”* (Grupo 1), *“Los jóvenes y la droga”* (Grupo 2). Alentando la significatividad de ambos, el docente los registra en cartelera visible en el aula. Antes de retirarse, deja una ejercitación para que realicen e indica: *“La semana próxima retomaremos desde aquí, vayan viéndolo y como siempre, el que no pueda hacer los ejercicios, los iremos resolviendo juntos, de a poco”*. Con esta acción finaliza esta clase, se evidencia la motivación en los estudiantes.

(Observación de clases, agosto 2019).

Comprender es saber, y saber actuar con esa comprensión de múltiples maneras (Pogré y Lombardi, 2004).

En el bloque de “secuencia”, las actividades que se disponen para el aprendiz deben permitirle construir las múltiples habilidades que son necesarias para obtener un buen resultado en las condiciones en las que se desarrollan las tareas. La secuencia responde a una complejidad gradual de tareas en situaciones de resolución de problemas, en las que se trabaja teniendo en cuenta la situación global (Camilloni, 2012: 28).

Recordemos que lo importante es cuán explícito hace el docente a los estudiantes la realización legítima en el espacio de la práctica pedagógica local el proceso de transmisión-adquisición. Es decir, aquellas estrategias de enseñanza necesarias para el correcto desempeño del texto legítimo en el desarrollo del programa (Bernstein, 1996). Al respecto una docente argumenta: *“Lo importante es que vayan descubriendo el conocimiento, puedan usarlo y porque no, disfrutarlo. La idea también es que puedan dimensionar las habilidades cognitivas que sí tienen, es decir, resolver problemas, usar el pensamiento crítico... para eso, vamos de a poco, por eso tenemos que proponer secuencias de aprendizaje y tiempos para que lo logren...”* (Prof. Soledad – Matemática).

El discurso de los otros docentes se hacen eco de estas ideas y expresan: *“Para estas comunidades el tiempo es oro, por eso no hay que perderlo, tenemos que estudiar y formarnos mucho si es que de verdad queremos cambiar las cosas... es lo mismo que les transmitimos a nuestros estudiantes”* (Prof. Mercedes - Comunicación y Medios).

Florencia comenta: *“Si bien ellos deciden la problemática que investigarán, saben que explorarlo y abordarlo necesita tiempo y conocimientos. Nosotros estamos para acompañarlos y que puedan comprender que la construcción de hipótesis para ese recorte y su resolución, también nos implica. Siento que también aprendo mucho de ellos y eso también es muy rico.”* (Prof. Florencia - Diseño y Desarrollo de Proyectos)

Braslavsky, (1999); Hargreaves, (1997); Hopkins, (1996), coinciden en precisar que los docentes deben comprender:

a) La disciplina o el área de conocimiento que enseñan.

b) Tanto el proceso de aprendizaje como a los sujetos de aprendizaje (a cada estudiante, en tanto sujetos epistémicos con diferencias culturales, sociales y personales, entre otras).

c) La enseñanza

d) La cultura, tanto del aula como la de la comunidad escolar.

d) La evaluación como la síntesis del recorrido.

Así lo comenta Marcelo: *“Si tenemos claro que buscamos aquí en el FinEs, con estos estudiantes y este centro en particular todo es más organizado, tal vez más complejo sí, porque es difícil ponerse de acuerdo más que nada en hacer/escribir el proyecto. Pero por suerte, los profes de esta sede compartimos una premisa: somos parte de un colectivo que trabaja por la restitución de derechos pisoteados, estar aquí es un privilegio”* (Prof. Marcelo - Problemática Social Contemporánea).

Nos introducimos en la clase de “Estado y Nuevos Movimientos Sociales” a cargo de Dante. La jornada comienza con la necesidad de comenzar a abordar las situaciones problemáticas referenciadas en los grupos y avanzar con las formas de su concreción en los proyectos de acción. Ante la necesidad de ir completando el esquema de las propuestas el docente indaga, por un lado, la tercera propuesta faltante (un grupo de estudiantes aún no habría realizado selección), y por otro, las expectativas de la tarea a realizar. El docente releva información y el dialogo da cuenta del trabajo a desarrollar:

“Las situaciones problemáticas que les inquieta están super interesantes, por su relevancia social, seguramente los textos y lo que pudimos ir trabajando hasta ahora les va a servir”. Las tres propuestas quedan expuestas de este modo:

“Las mujeres y sus derechos,” y “Los jóvenes y la droga, “El problema del trabajo” y las inquietudes de los estudiantes aparecen: *“Nos costó un poco ponernos de acuerdo, pero ya está, los otros profes ya nos dijeron que haremos un trabajo de investigación con esto”* (Est.7); *“Profe: ¿es parecido a lo que hicimos el año pasado en la materia investigación?”* (Est.8); *“¿Cuánto tiempo tenemos?”* (Est. 9) *“Estuvimos buscando información sobre temas de la mujer con el profe de informática el otro día”* (Est.10).

El docente va aclarando dudas, éstas refieren a conocimiento del área de Cs Sociales; la temática del conflicto, la relación con otros espacios de cursada (en este caso, metodología de la investigación que forma parte de los espacios curriculares de 2do año, entre otras). La nota distintiva en estas intervenciones es que no solo los profesores apelan a las reglas discursivas y sin posición jerárquica entre ellas, sino que, a partir de los relevado en sus intervenciones, también los estudiantes las integran.

La clase continúa: *“Para realizar las investigaciones tendremos que seguir una secuencia de pasos y asignar tiempos adecuados para cada etapa, recuerden que este trabajo tiene un plus: investigar y proponer alguna solución concreta en el barrio”*. Y continúa: *“Después de elegir el tema, deberán establecer los objetivos que deseen alcanzar con su investigación. Esto les ayudará a mantenerse enfocados y dirigir sus esfuerzos hacia resultados concretos. A continuación, dedicaremos tiempo a la recopilación de información y revisión bibliográfica. Les enseñaremos cómo buscar fuentes confiables y relevantes para su investigación, y los profes estaremos disponibles para cualquier consulta que tengan durante este proceso. Una vez que hayan recopilado suficiente información, llegará el momento de analizar los datos y presentar las posibilidades de poder concretarlo en un proyecto de acción concreto. Los guiaremos*

con técnicas de análisis adecuadas y ayudaremos a interpretar la información obtenida. Luego, cada grupo deberá redactar el informe final de su trabajo. Estaremos disponible para revisar sus avances para asegurarnos de que el informe sea completo y cumpla con lo que se propusieron”.

Se observa la atención de estudiantes en esta fase de la clase. Luego el profesor sintetiza la secuencia en un esquema:

- Introducción y elección del tema; planteo del problema (con preguntas) y objetivos (posibles de realizar); dos semanas.
 - Recopilación de información y revisión bibliográfica (2 semanas).
 - Análisis de datos y resultados (2 semanas).
 - Elaboración del informe final (1 semana).
- (Nota de campo 9).

“Recuerden que este proceso de investigación es una oportunidad para crecer como estudiantes y como ciudadanos informados. Estamos emocionados de ver los resultados de su trabajo y el impacto que tendrán sus investigaciones en la comunidad. ¡Manos a la obra y aprovechemos al máximo esta experiencia de aprendizaje juntos!”

(Observación, noviembre 2019).

En lo que sigue de la clase, los estudiantes comienzan por plantear algunas metas que se proponen y comparten los materiales que están recopilando (es el equipo que tratará la problemática de la mujer). Esta actividad la realizan en grupo general. El docente retroalimenta las intervenciones en forma constante y propone calendarizar los tiempos de abordaje.

La compleja realidad tanto local como jurisdiccional que comprometen existencialmente a los sujetos en tanto les provocan un dilema ético, un desmoronamiento de lo conocido hasta el momento, que irrumpe en el presente como algo nuevo que desconcierta y obturan la posibilidad de pensar a futuro (Tedesco, 2006). Estos aspectos o dimensiones de la realidad son considerados en relación con el entorno social, político, económico, cultural, ecológico e institucional. Este entorno multidimensional funciona como marco general y es desde donde se los define como problemáticos. Por lo tanto, alude a un aquí y ahora histórico a partir del cual resulta relevante para los sujetos.

Es por esta relevancia individual y social que las situaciones problemáticas generan un grado de conflictividad⁴⁷ que requiere de los sujetos el pensar y mirar críticamente la realidad en que están inmersos para tomar conciencia de su importancia y poder generar acciones transformadoras. En otras palabras, que logren identificarlas, describirlas y, fundamentalmente, problematizarlas: “*Tender a su participación activa tienen que ver con sentirse parte de esa realidad y poder operar en ella*”, señala Mercedes (Prof. Diseño y Desarrollo de Proyectos).

Esto implica que los sujetos se dejen sorprender, preguntarse por lo que aparece como natural y dado, cuestionar lo cotidiano (Sirvent, 2008) y partir de desnaturalizar el sentido común para iniciar un camino de búsqueda y reflexión con el objeto de poder explicar, comprender y realizar un proceso de transformación de la situación analizada.

El principio de enmarcamiento nos indica cómo construir la práctica o el texto específico. Y para producir el texto legítimo es necesario adquirir la regla de realización: “distintos tipos de enmarcamiento producen y presuponen diferentes reglas de realización por parte del estudiante” (Graizer *et al*, 2008:67).

El docente está en una posición dominante respecto a los estudiantes, según (Bernstein 2001). Por lo tanto, podemos medir la dimensión interaccional basándonos en el espacio que el profesor les cede para que participen del proceso de transmisión-adquisición de los conocimientos considerados válidos en la práctica pedagógica, en este caso, dentro de este centro educativo.

5.2.1 Actividades de evaluación

La formación para la apertura institucional-comunitaria, el reconocimiento y el diálogo con los saberes de las personas jóvenes y adultas, el desarrollo de una didáctica integrada de saberes y estrategias (Villa, 2019), la incorporación de la investigación participativa junto a los estudiantes, problematiza la propia práctica y el trabajo colaborativo de estos docentes.

⁴⁷ Desde la Perspectiva socio-crítica se reconoce el conflicto como algo inherente a las prácticas sociales y como elemento necesario para las relaciones entre los diferentes miembros que componen la sociedad y no con la valoración negativa que tradicionalmente se lo considera (Brusilovsky y Cabrera, 2012)

La evaluación de los aprendizajes se orienta a la toma de decisiones para que los estudiantes puedan conocer mejor su forma de aprender, mejoren sus aprendizajes y los docentes puedan implementar mejores prácticas de enseñanza. Es decir, una función reguladora entre dos polos: el externo y el interno (Anijovich, 2009), la autora explica que el polo externo sucede cuando el docente ofrece explicaciones diversas a los estudiantes en caso de que sea necesario aclarar información. El polo interno significa que el estudiante reflexiona sobre su propia tarea. Por lo tanto “en la evaluación formativa, el foco está puesto en lo que cambia” (Anijovich, 2009: 8).

Es el turno de ir poniendo en juego los los criterios de evaluación planteados en la instrucción recibida en la primera etapa. La construcción de proyectos de acción concretos, es el objetivo que se espera.

“Vamos a trabajar con las encuestas que está realizando el grupo sobre la problemática de género porque nos puede servir a todos” indica Andrea al grupo clase.

Los equipos argumentan que están trabajando en diferentes metodologías y registrándolas en los espacios de carpetas habilitadas en el drive colaborativo junto al profesor de Informática quien los estaría orientando. El primer grupo comenzó a realizar un relevamiento en el barrio con las situaciones de violencia y necesidades, la idea es contrastarlas con información de estadísticas sobre el tema en la Provincia de Bs. As.

Realizaron una entrevista corta que recoge información y su proyecto de acción propondría espacios de charlas allí en la organización civil junto a organismos que gestionan y trabajan en la temática. El grupo que aborda la temática del trabajo, propone un espacio de radio para que la población pueda informarse cuales son los nichos laborales - productivos que existen en La Matanza pues lo están investigando, están utilizando documentos e información sobre empresas por rubro laboral como aporte a la comunidad. El tercer equipo piensa que los espacios de educación física y lo relacionado a la música tendría impacto en la mejora de la situación, mediante una encuesta que han elaborado y puesta en circulación, dicen que podrían acercar un pedido a la municipalidad el cual tendrán que construir para dar respuesta al barrio.

Lo expresan de este modo: *“No pensé que eran tantas las chicas de nuestro barrio con temas de violencia, incluso algunas nos preguntaban, si tenían que dar su nombre no querían participar en la entrevista, sienten miedo”* (Est. Grupo 1); *“Nosotros*

averiguamos que teníamos en La Matanza un polo industrial, si bien está medio lejos⁴⁸, vamos a ir a visitarlo la semana próxima. Llamamos por teléfono y dijimos que estamos haciendo un trabajo para la escuela, alguien de recursos del trabajo va a atendernos para darnos información”, otro estudiante agrega: “Tenemos que ver si a la radio⁴⁹ que hay en la facultad le interesa este tema, sino tendremos que crear una...” (Est. Grupo 2); “Hay muchos chicos en el barrio lamentablemente con el tema de las drogas, en la encuesta estamos preguntando sobre cómo mejorar el barrio con actividades para los jóvenes, la mayoría marca la opción de educación física y la música”. (Est. Grupo 3).

En el proyecto integrador construido por los docentes, puede verse como actividades de cierre para acreditar el espacio:

- “Elaboración de una investigación sobre temas de interés, a evaluar con mirada integral entre docentes y estudiantes” en forma conceptual y numérica.

- Proyecto de acción: Creación de un espacio cultural abierto a la comunidad para el desarrollo de actividades (muestras, charlas, cine debate, talleres, otros) que involucren diferentes problemáticas de la vida social (género, salud, educación, trabajo, ambiente, violencia, arte, ciudadanía).

En general los profesores realizan devoluciones inmediatas y periódicas, así como la corrección y devolución de tareas individuales la clase siguiente a las entregas parciales, el trabajo permite un seguimiento personalizado en grupos.

Si enfocamos en la cantidad, al realizarse de modo periódico y según los objetos de estudio propios de las disciplinas, resulta complejo registrar si es una devolución sobre conceptos fundamentales solamente o en algunos casos, las intervenciones docentes solucionan el trabajo del estudiante. Podemos afirmar que en uno de los grupos que no cumplía los objetivos propuestos, se pudo registrar tipos de retroalimentación que tendían a brindar respuestas concretas a alguno de los trabajos. Por ejemplo, en el proyecto “el problema el trabajo”, algunos estudiantes no cumplieron con los plazos establecidos ni con las sugerencias de sus docentes. En este caso, identificamos

⁴⁸ Ubicado en el kilómetro 42,500 de la nueva Autovía Ruta Nacional N° 3, en Virrey del Pino, la localidad con mayor espacio rural del distrito (distante del centro observado a unos 10 km).

⁴⁹ Radio Universidad Nacional de La Matanza, creada en el año 2000. Su programación refleja la cobertura de la vida de los vecinos de La Matanza y alrededores, alternada con las actividades académicas, culturales y deportivas de la Universidad (Historia en página web. Recuperada de <https://www.fm891.com.ar/>

sugerencias explícitas que permitieran lograr avances a pesar de cierta carencia de actividad por parte de dichos estudiantes.

En cuanto al modo, predomina en gran medida la devolución oral, las devoluciones son hacia el grupo en general. En algunos casos, se agrupan estudiantes pertenecientes a la misma disciplina que trabajan uno de los proyectos en particular.

Para ejemplificar: en la propuesta sobre la problemática de la droga, difiere el *feedback* a los que proponen mejoras en organizaciones que atienden la situación del género.

En clase de Lengua y Literatura:

Prof.- La problemática de la droga es importante, y la encuesta es una buena opción para obtener una visión más amplia. ¿Cómo la diseñaron, algún profe colaboró?

Grupo 2: *Con el profe de informática utilizamos un programa que nos ayuda a estructurar preguntas claras y pertinentes, eso nos dijo...* (el estudiante lee de su carpeta esta indicación)

Prof.- Genial. Asegúrense de tener una muestra representativa para obtener resultados confiables. ¿Cómo abordarán el anonimato de los encuestados?

Grupo 2-: *Estamos viendo esto con el profe de diseño, de no pedir nombres a nadie porque es delicado el tema...* (refiere al docente de Diseño y Desarrollo de Proyectos).

Prof.-: Seguimos, aún quedan un par de semanas para su cierre, luego tendremos que pensar en la presentación de su proyecto a la comunidad.

Grupo 2-: *Charlamos el otro día con la profe de Filo, nos propuso hacer un debate público... por aquí anote bien de que se trata...* (el estudiante consulta en su carpeta).

Al grupo que trabaja en otra problemática los orienta sobre como comenzar a establecer contacto con organismos descentralizados que atienden la temática.

(Observación de clases, mayo 2019).

En este relato podemos evidenciar que el rol del educador es fundamental porque: “La creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas...” (Dewey, 1954: 22) y agrega: “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido esa experiencia” (43). Es decir, de acuerdo con el pensamiento de Dewey, la experiencia transforma no solo al sujeto, sino también la situación. Por consiguiente, experiencia, situación y acción son conceptos nucleares e indisolublemente ligados en la concepción pedagógica.

De acuerdo con la teoría de la cognición situada, el ambiente de aprendizaje debe reproducir una situación de la vida real en la que sería usado el conocimiento que se va a aprender, teniendo en cuenta las características sociales, tecnológicas, de tiempo, motivacionales y de resolución colaborativa que ella presenta (Collins, Brown y Newman 1990, citado en Camilloni, 2012: 29).

Respecto de la formación de la motivación, el proceso cognitivo forma parte de su conformación al que se denomina “la atribución de responsabilidad” respecto de asumir alguna responsabilidad en la posibilidad de intervenir positivamente en la búsqueda o la concreción de soluciones, lo que configurará una actitud activa ante el problema (Camilloni, 2012:29).

Llegado este punto, se hace necesario visualizar que los docentes instalan la necesidad de repensar las finalidades de la educación en la modalidad previstos en los marcos normativos y hacen a la participación de los estudiantes⁵⁰:

- Reconocer las prácticas y los repertorios culturales de las y los estudiantes como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas educativas;
- Poner en diálogo trayectorias, repertorios culturales, saberes y experiencias de vida de las personas jóvenes y adultas con los saberes científicos, tecnológicos y de la cultura más amplia de la propuesta curricular;
- Promover prácticas sociales de participación ciudadana y democrática basadas en el reconocimiento y la politicidad de los sujetos;
- Promover el desarrollo de la conciencia crítica y el pensamiento autónomo.

En último lugar, se evalúan las capacidades establecidas en cada asignatura, como así mismo aquellas que guardan relación con la evaluación de la unidad curricular y a través del proyecto de acción (en este caso, con la estrategia de un ateneo con debate público, tal como una de las profesoras propuso a los estudiantes).

5.3 Problemáticas detectadas

En estas intervenciones, se evidencia producción y construcción de conocimientos compartidos donde cada rol enriquece la puesta en marcha de la propuesta curricular integrada.

Sin embargo, para el logro continuo de este tipo de abordajes pedagógicos didácticos e integral, entre el hacer y el pensar juntos, requiere de estrategias

⁵⁰ Son algunas expectativas de logro para la EDJA previstas en la Resolución.118/10, anexo 1.

institucionales que no están contempladas desde los encuadres normativos, tal como habíamos anticipado.

Los docentes se pronuncian ante esto: *“Creemos en la potencialidad de este currículum que integra y construye ciudadanía, pero necesitamos espacios en los centros y escuelas para potenciarlo”* señala Marisa (Prof. Inglés). *“Seleccionamos saberes y respetamos los tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿Por qué debemos buscar espacios para encontrarnos a veces en casas, en findes, o en solo en el drive? (Prof. Alfredo - Química). El director y las pocas personas que el programa tiene hacen lo que pueden, son muchas sedes y es una pena que no podamos continuar lo que comenzamos construyendo en aquellos espacios de formación en servicio que tuvimos⁵¹, son muchos los profes que necesitan ese espacio”* (Prof. Dante – Estado y Nuevos Movimientos Sociales). *“Intento que esta forma de trabajar se de en otras sedes donde trabajo, pero es imposible. Los docentes no se sienten motivados y no existe ningún tipo de acompañamiento en esos lugares, por eso, tengo temor que de no preverse espacios o jornadas pedagógicas para nosotros los profes o que cambie el director esto se caiga... no podemos sostener que solo sea un trabajo voluntario el que hacemos...”* (Prof. Soledad - Matemática).

Es importante advertir que el trabajo en equipo depende casi exclusivamente de la voluntad de los docentes. En tal sentido, los entrevistadas sostienen que las horas de encuentro, planificación conjunta, elaboración de materiales, no son rentadas, lo que complejiza tanto las disponibilidades de tiempo para los encuentros como para las tareas de planificación conjunta. Estos se lleven a cabo en tiempos y espacios que la mayoría de las veces son informales.

Con relación a ello, Jacinto y Terigi (2007) afirman que en las instituciones educativas se presentan dificultades objetivas para el trabajo compartido, como consecuencia de la correspondencia entre el *currículum* y los puestos de trabajo. Esta situación se observa en la mayoría de las escuelas secundarias comunes en el sistema educativo provincial, aunque en el FinEs II se agudice la problemática.

Al respecto, interesa recuperar la mirada de Hackman (2002) citado por Fullan (2003) en relación con la constitución de un equipo de trabajo que funcione efectivamente.

Los equipos de trabajo efectivos trabajan con métodos que crean compromisos compartidos, habilidades colectivas y estrategias de coordinación apropiados para la tarea (...). La probabilidad de eficacia aumenta cuando el equipo tiene una dirección convincente para su trabajo, cuando posee una

⁵¹ Se refiere al espacio de la capacitación llevada a cabo en 2015 (Ver Capítulo 2).

estructura institucional y de apoyo favorable que facilita el trabajo en equipo y cuando dispone de formación experta amplia. (Fullan, 2003: 103)

En relación con las ventajas que tiene esta forma de organización de la enseñanza para el aprendizaje, los docentes entrevistados sostienen que es dificultoso armar un espacio de integración curricular, pero que es la mejor manera de promover en el estudiantado una comprensión más compleja de la realidad social.

Si bien los profesores a cargo del espacio de Ciencias Sociales, sostienen que el formato areal supone una mejor organización de la enseñanza, también consideran que implica un desafío para los docentes, sobre todo porque su formación inicial o de grado es de tipo disciplinar, demandando este tipo de propuestas de integración o interdisciplinarias un proceso de formación posterior. Un docente explicita: “... *Parte de la resistencia y parte de los argumentos (que defienden el formato disciplinar) se enmascaran en la pertinencia científica, disciplinar y, honestamente, me parece muy hipócrita porque el que no puede hacer un área sabe poco de su asignatura. Si alguien puede hablar de historia sin hablar de geografía, de contextos naturales, de condiciones naturales, de relaciones sociales en el espacio es que no sabe historia, es así, y el que habla de geografía sin saber historia, no sabe geografía* (Prof. Marcelo – Problemática Social Contemporánea) y Mercedes agrega: “*No solo algunos docentes no quieren dejar de lado los feudos disciplinares que existen, detrás de eso hay intereses y nosotros trabajamos para cambiar eso*” (Mercedes, Prof. Diseño y Desarrollo de Proyectos).

5.4 Análisis del discurso regulador. Dimensión Interaccional

El principio de enmarcamiento nos indica cómo construir la práctica o el texto específico. Y para producir el texto legítimo es necesario adquirir la regla de realización: “distintos tipos de enmarcamiento producen y presuponen diferentes reglas de realización por parte del estudiante” (Graizer *et al*, 2013).

Por otro lado, y en cuanto al Enmarcamiento de las relaciones entre docentes y estudiantes podemos observar el alto grado de coherencia interna que guardan los resultados con el objetivo implícito para que los estudiantes adquieran el contenido/capacidades, convertido este, en texto legítimo a ser evaluado.

Las interacciones entre sujetos en el discurso regulativo que se configuran a partir de las reglas discursivas relevadas, confieren a esta dimensión no solo el orden sino la

identidad de los sujetos. Como fue referido en las consideraciones teóricas iniciales por lo general, tendemos a entender que los contenidos escolares apuntan, en primer lugar, a inculcar habilidades específicas (discurso académico) y, en segundo término al trabajo sobre lo relacional y sobre el desarrollo de determinados comportamientos, maneras o formas de actuar que se consideran apropiadas a un contexto dado (discurso de orden moral). Bernstein (1998) sin embargo, propone que el discurso regulativo es el dominante pues constituye el *orden social*, las relaciones y la identidad que dan cabida al desarrollo de capacidades o habilidades especializadas. El caso de este CE permite advertir a las claras el modo en que el discurso instruccional es recolocado en el plano de un discurso regulativo que se caracteriza por el privilegio de la "escucha, del diálogo" y otorga identidad y protagonismo al estudiante; el desarrollo de tiempos largos y el debilitamiento de orden y secuencias instruccionales.

Por ello, lo esquematizamos del siguiente modo:

Relaciones	Selección	Secuencia/ Ritmo	Evaluación
Entre Sujetos	E+	E--	E+

Figura 6 - Grados de Enmarcamiento en la Dimensión Interaccional. Descriptores del DR. Elaboración propia.

La selección de conocimientos y la evaluación se revelan como indicadores reiterativos de que lo que importa en este centro es que los estudiantes adquieran los conocimientos que construyen en relación con los proyectos de acción; en ello, además, se asienta la acreditación de la cursada por lo cual presentan un enmarcamiento fuerte (E+).

Una práctica pedagógica caracterizada de esta forma es la que en mayor medida potencia el desarrollo de capacidades cognitivas complejas en los estudiantes. Aquellos sujetos que entran en desventaja en la escuela y que reciben una práctica pedagógica caracterizada por la debilidad en la selección y en las actividades de evaluación, sólo consiguen incrementar la situación de desventaja social en la que se encuentran:

Sólo explicando los criterios de evaluación y teniendo control sobre la selección (al menos en el nivel macro) pueden los profesores hacer que los alumnos comprendan lo que se espera de ellos (Morais y Neves, 2001:216).

Es así como los docentes proporcionan a los jóvenes y adultos la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera (re)produzcan, y de esta forma, posicionarse en situación autónoma e informada de realización.

Respecto del ritmo o tasa esperada de adquisición (Bernstein 1998) es decir, el tiempo concedido para el trabajo, está pautado y los estudiantes disponen de tiempo suficiente para realizarlo, caracterizado entonces con pulso muy débil en este indicador (E--).

Hemos visto que para Bernstein no hay instrucción sin orden; ese orden se concreta en el discurso regulativo. En las prácticas observadas encontramos indicios de los valores que desde la propuesta oficial se proponen como sostén del DR.

El proyecto plantea que la escuela introduce a los estudiantes en la reflexión y la acción para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto; posibilita el acceso al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y favorece el diseño y concreción de acciones para la participación.

Se considera que pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos de formación. Así, la escuela ofrece posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos.

Si la educación pretende trabajar por un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe promover actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social. Es decir, se trata de que la educación garantice las condiciones para que esa persona, además de poseer los conocimientos necesarios para estar integrada a la sociedad, se prepare, en tanto ciudadano, asumir un papel activo y comprometido con el cambio social (Apple y Beane, 2005).

Las expresiones que allí encontramos sostienen que corresponde a la escuela brindar un servicio educativo integral, y de calidad, destinado a los sujetos capaces de transformar la realidad, construir su proyecto de vida como ciudadanos y contribuir al desarrollo de la comunidad.

5.5 Los espacios de trabajo en el equipo docente

En términos de formación permanente para estos docentes que reclaman dichos espacios, podemos decir que la política pública del Plan FinEs II no estaría atendiendo tal problemática (a pesar de que los marcos normativos nacionales son claros al respecto⁵²)

Según la perspectiva de los docentes entrevistados y a partir del análisis de las observaciones realizadas, la implementación de este programa arroja que es posible garantizar el derecho a una educación pública de calidad promoviendo no sólo el ingreso y retención en el nivel medio, sino una genuina inclusión. En generar acciones de organización escolar que intervengan sobre nuevas condiciones de trabajo para los docentes, que posibiliten el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas, que faciliten mejores trayectorias para el estudiantado con articulaciones inter e intra institucionales que no queden restringidos a un mero formalismo, así como el reconocimiento de la diversidad de culturas, necesidades y condiciones institucionales a los fines de equiparar la oferta educativa a la que acceden los estudiantes.

En relación con lo anterior y a las prácticas de la enseñanza, entendidas en el marco de este estudio como prácticas sociales complejas, una de las mayores limitaciones que ha presentado la puesta en marcha de los cambios, en el CE analizado, radica en la ausencia de tiempos y espacios para que los profesores puedan elaborar una propuesta de trabajo colaborativa. Aun así, estos docentes elaboran estrategias de sentido en torno a “la voluntad” y el deseo de mejora; esto permite que las innovaciones sean reformuladas de forma autónoma, adaptadas a las particularidades institucionales y concebidas como una nueva alternativa pedagógica en la organización de la enseñanza que sintoniza con una cultura escolar preexistente.

La superación de las dificultades para la modificación de la organización de la enseñanza en torno a enfoques que contrarrestan la tradicional transmisión y organización disciplinar de los contenidos escolares, no debe quedar restringida a las capacidades, predisposición o voluntad de los docentes, sino que tienen directa relación con las condiciones, que -como hemos podido apreciar- no han sido enteramente garantizadas por la administración provincial.

⁵² Ver Capítulo Contextualización del Plan FinEs II.

CAPÍTULO 6

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

*“Un artículo muchas veces no es terminal sino un comienzo,
una apertura a una problemática ampliada y un desarrollo inicial
del lenguaje de su articulación e investigación”*
(Bernstein, 1990:7)

Preguntarnos por el lugar que ocupa hoy el *currículum* oficial en las escuelas y centros educativos, en sus proyectos institucionales, en su hacer cotidiano abre la posibilidad de interrogarnos por el sentido y legitimidad no solo de lo que se enseña en las escuelas sino de como se lo realiza.

Recuperando las categorías clásicas de la planificación educativa y al mismo tiempo, resignificarlas -desde una mirada socio pedagógica- las operaciones culturales de inclusión y exclusión en las que están implicados mensajes subyacentes (Bernstein, 1993), signaron la propuesta formativa y la socialización de los sujetos. Estos mensajes fueron reconocibles tanto en el *qué* de los contenidos como en la *forma* que adoptan en el proceso del diseño normativo del *currículum* escolar y su traducción en el aula (Ball, 2015) o recontextualización pedagógica (Bernstein, 1998).

A lo largo de esta investigación y del proceso de escritura que implica su socialización, nos propusimos abordar un objeto poco explorado, intentando fundamentar y aportar interrogantes que contribuyan a desplegar las distintas aristas del problema y a auscultar sus implicancias políticas.

El estudio de la puesta en acto del Programa de Finalización de Estudios Secundarios, Plan FinEs II, tomado como recorte empírico en 2019 y en el distrito de La Matanza, Provincia de Bs As, intentó develar como opera un orden social dominante, tanto desde los ámbitos macro como micro sociales. Para poder realizarlo, las contribuciones tanto de la sociología de la educación como del campo pedagógico didáctico fueron los faros conceptuales que alumbraron la metodología cualitativa implementada en el cual “lo teórico y lo empírico” se fundieron en una dialéctica oportuna (Bernstein, 1997, 2000).

La siguiente frase de este autor, recoge estas cuestiones:

La educación es fundamental para la base de conocimientos de la sociedad, los grupos y las personas. Sin embargo, la educación también, como la salud, es una institución pública, central para la producción y reproducción de injusticias distributivas. Los sesgos en la forma, contenido, acceso y oportunidades de la educación tienen consecuencias no solo para la economía; estos sesgos pueden llegar a drenar los mismos manantiales de afirmación, motivación e imaginación. De esta manera, tales sesgos pueden

convertirse, y a menudo lo son, en un amenaza económica y cultural a la democracia. La educación puede tener un papel crucial en la creación del optimismo del mañana en el contexto del pesimismo de hoy. Pero si es para hacer esto, entonces debemos tener un análisis de los sesgos sociales en la educación. Estos sesgos se encuentran profundamente arraigados en la estructura misma de los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo y sus supuestos sociales. (Bernstein, 1996: 19).

En el caso de la evidencia relevada, dichos “sesgos” a los que hace alusión el autor, se encuentran en el esfuerzo que realiza este colectivo docente (incluido el equipo directivo) en llevar adelante una propuesta pedagógico-curricular y evaluativa asentada en regulaciones nacionales previstas para la Modalidad de EDJA (Res. 118-10, 254/15 entre otras), ya que la jurisdicción provincial no cuenta con un diseño curricular actualizado (R.6321/95; R. 1121-02). La forma que adopta el “espacio de autonomía relativa” que surge entre las prescripciones generales del programa y la toma de decisiones – esto es, entre el DPO y el DP recontextualizado en las prácticas- hace emerger los saberes docentes y sus creencias para posicionar a uno y otro agente (estudiante-docente) en la estructura social.

Centramos entonces nuestras indagaciones e intentamos responder a la descripción del código curricular que se implementa en el Plan FinEs II por parte de sujetos docentes y estudiantes participantes de la experiencia. A partir de los tres sistemas de mensajes subyacentes en el *curriculum*, la pedagogía y la evaluación, pudimos abordar como operan de modo integrado e interdependiente, sobre la conciencia del sujeto. Recordemos que mediante el discurso pedagógico se impone un código pedagógico, constituido por un sistema de mensajes que incluye a los contenidos (*curriculum*), formas de transmisión (pedagogía) y formas de verificación de la apropiación de los contenidos por parte del estudiante (evaluación).

6.1 La dimensión estructural en el discurso instruccional

Las relaciones entre espacios, sujetos y discursos que se despliegan en el contexto de la instrucción dentro del Plan FinEs II por parte de los agentes implicados, posibilitó describir mediante el principio de Clasificación (*C*) la dimensión de poder subyacente según el grado fortaleza (+) y/o debilidad (-) que adoptó el código pedagógico relevado.

Podemos decir que las dimensiones de análisis utilizados respecto de las finalidades-objetivos; contenido/actividades y criterios de evaluación implementados en el centro educativo observado se develan con variaciones en sus grados (+-) según uno u otro indicador.

Los espacios curriculares constituyen una forma de organización que delimita un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber seleccionados para ser enseñados, en un periodo escolar determinado, tal como expresan los marcos normativos nacionales y que, tanto docentes y estudiantes recontextualizan, contempla:

-Los propósitos de la propuesta formativa los cuales se constituyen dominantes en torno al itinerario formativo explícito a recorrer (C+).

- Aprendizajes y contenidos o capacidades: “*Saberes cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes*” (Marcelo, Prof. Problemática Social Contemporánea), por ser considerados significativos y relevantes “*Lograr el pleno desarrollo de las potencialidades de jóvenes y adultos, su participación en la cultura y la inclusión social*” (Florencia, Prof. Comunicación y Medios). Como observamos también, propuestas individuales y grupales que contribuyen al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de las posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes. Definieron además el contexto problematizador específico del cuatrimestre y diferentes alternativas en la distribución de tiempos y espacios de trabajo y tal como evidenciamos afirman que el aprendizaje contextual, la reflexión, la indagación crítica, reflejan un currículum más exigente y un mayor acceso a los conocimientos, por lo tanto, se traduce en niveles superiores de aprendizaje (C--). La identificación de los criterios de evaluación y metodología implementadas dan cuenta de este constructo. Como pudimos evidenciar, el uso de la tecnología es un hallazgo relevante que favorece la enseñanza y el aprendizaje dado que permite acceder a recursos educativos digitales, facilitar la comunicación y la colaboración, desarrollar habilidades digitales y promover la inclusión y la diversidad. Contribuye a la motivación, el interés y la participación tanto de estudiantes como de docentes, así como a la personalización y la flexibilidad de los procesos educativos. La tecnología, por tanto, la consideran una herramienta valiosa para mejorar la calidad y la equidad en los procesos educativos de jóvenes y adultos.

La dimensión temporal de la cursada en torno a la semipresencialidad potencia el fortalecimiento de la autonomía en tanto les posibilita enfrentar desafíos, resolver problemas e interactuar con otros, desde las contribuciones que permiten los procesos de valoración formativa ((Anijovich, *et al.* 2017).

Otro de los hallazgos relevantes en este centro, es el uso de rúbricas de evaluación y su socialización junto a estudiantes para la regulación de su propio proceso formativo la cual, desde la concepción bernsteniana, permite el acceso a las reglas de

reconocimiento que posibilita identificarse con aquello que se les propone.

Es decir, la enseñanza no es algo espontáneo, sino una actividad sistemática y metódica que implica un proceso interactivo entre quienes participan: “enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor” (Davini, 2016: 31), reconociendo la mediación pedagógica del docente, entendiendo “que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar” (31), sino un mediador entre las intenciones educativas, los contenidos y las características y necesidades del sujeto o grupo.

Luego, la enseñanza es una de las actividades humanas con mayor peso político porque “contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva que los educadores asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas” (32).

6.2 Las interacciones entre sujetos en el discurso regulador.

El principio de Enmarcación (*E*) refiere a la regulación de las prácticas comunicativas entre las categorías. Más específicamente, regula las variaciones en los principios de comunicación y claramente, a las variaciones de las modalidades de control (Bernstein, 1996) dado que se concreta en el discurso regulativo. Tal como sugiere el autor, este discurso sólo puede descubrirse observando las prácticas, ya que su transmisión es latente. Las reglas discursivas de la selección, secuencia, ritmo y actividades de evaluación nos permitieron analizar tanto observaciones como entrevistas realizadas.

Los docentes asumen que el debate sobre la naturaleza del conocimiento escolar intermedia con diferentes arquetipos del conocimiento: científico o cotidiano. Este último conocimiento es el que los acerca al bagaje experiencial del alumnado y es desde este conocimiento sobre el que dirigen sus estrategias de intervención pedagógica. Tal idea conlleva a plantearles la necesaria redefinición del *currículum* como espacio para la participación, en el que la voz de los estudiantes se torna imprescindible. Consultar a los estudiantes supone cambiar las relaciones jerárquicas; así, se evidencia que tanto docentes como discentes vencen sus miedos y límites y se vinculan desde un diálogo genuino.

Consideran que pensar la escuela en términos participativos es avanzar en el proceso de su democratización; es habilitar un espacio de escucha y de imaginación que introduzca lo político y los atributos de la ciudadanía en los procesos formativos:

“Entonces, la escuela ofrece posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, poniendo a disposición de los estudiantes oportunidades, prácticas y conocimientos, los académicos en diálogo con sus saberes” (Andrea, Prof. Lengua y Literatura).

Si la educación pretende construir un ciudadano que aborde responsablemente su papel en el mundo, debe promover actitudes de responsabilidad colectiva y compromiso social: “Se trata de que la educación garantice las condiciones para que los sujetos, además de poseer los conocimientos necesarios para estar incluidos a la sociedad, se preparen, en tanto ciudadanos, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social” (Pablo, Prof. Informática) o como expresan los estudiantes: “Sentimos que formamos parte de un proyecto común, y nuestra opinión es tomada en cuenta”(Diego, Est.)

La comunicación que se establezca es preciso que sea multidireccional. Es necesario que el alumnado sepa que tiene voz y que lo que piensa es importante compartirlo y confrontarlo con los demás. Aprender a compartir el pensamiento conlleva que quienes se comunican, profesorado y estudiantes, valoren y respeten las aportaciones que cualquiera de ellos pueda realizar (Torres, 1998: 256).

6.3 Caracterización del código de conocimiento educativo en el Plan FinEs

II

Los rasgos del discurso regulativo e instruccional planteados en la propuesta curricular (re) producida por los docentes y adquiridas por los estudiantes nos conducen a identificar un *código de conocimiento educativo integrado*. Desde el punto de vista del *curriculum* las acciones didácticas y pedagógicas desplegadas por estos profesores y aval del equipo directivo en la utilización de una diversidad de formatos pedagógicos para la organización de la enseñanza, proponen una “reinvención del *currículum* escolar” (Terigi, 2013: 34) a partir de la propia experiencia y de una lectura comprometida del contexto social y cultural. Esto implica el debilitamiento de los límites entre el conocimiento escolar y los saberes del medio social, posibilitando que lo exterior ingrese a la escuela como contenido de enseñanza. Por su parte, los estudiantes adhieren a la propuesta y se observa la categoría de “atribución responsable” (Camilloni, 2012) en su participación.

Podemos esquematizar lo señalado con los grados y valores de C+ para los objetivos y criterios de evaluación; C-- para los proyectos de acción y la propuesta de la unidad integrada entre los discursos de la Formación General, Orientada y Especializada que los docentes construyeron puesto que se relajan los dominios disciplinares, centralizándose en la Idea-Supra integradora (Bernstein, 1988; Puig, 2013; Beane, 2005) y/o en una

planificación global (Camilloni, 2001).

Respecto del E, observamos que existe un balance en la comunicación pedagógica dada las relaciones de horizontalidad puestas en juego. Por ello, la regla discursiva de secuencia y ritmo para las actividades previstas la caracterizamos como E- - y el estudiante participa activamente en las decisiones en la que se involucra, además del tiempo concedido para construir su proyecto de acción como cierre de la cursada. La selección, realizada por los docentes E- y la evaluación, representada con E+.

El esquema completo de ambas dimensiones y el código curricular resultante lo exponemos a continuación:

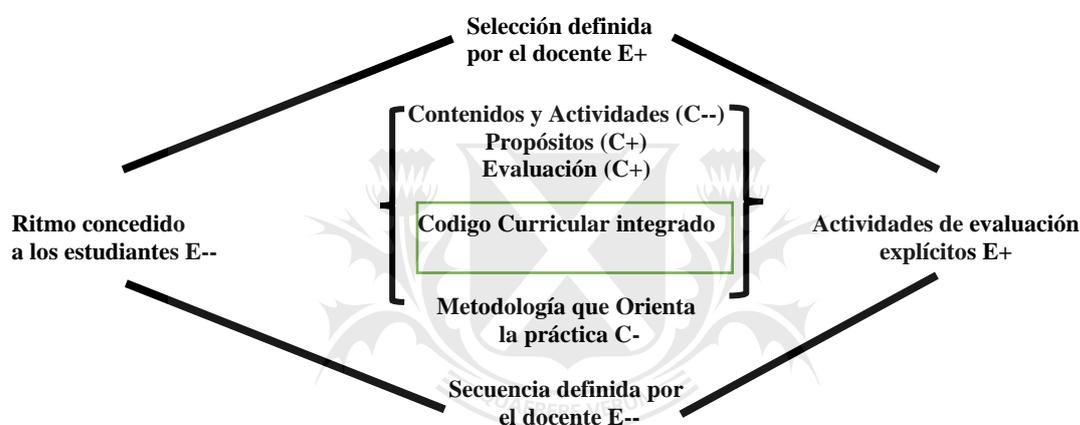


Figura 7 - Código curricular de integración según principios de C y E en el Plan FinEs II
Elaboración propia.

La definición que formulara Bernstein (1990) sobre el código pedagógico, está enmarcada por la relación entre el DI relacionado con la adquisición de conocimientos y competencias cognitivas; y el DR asociado a la adquisición de valores, normas de conducta social y competencias socioafectivas. Los principios de *C* y *E* nos han permitido su descripción en el contexto del CE.

Tanto las clases observadas como en las entrevistas y planificaciones de los docentes, pudimos indagar el código que se transmite en el contexto de la relación pedagógica en términos de la comunicación educativa. Esto significa que el discurso pedagógico produce y transmite un mensaje, que es función de la modalidad de código que regula la interacción pedagógica (siendo, al mismo tiempo, regulado por esa interacción). De esta forma, podemos caracterizar el código pedagógico subyacente como discurso crítico y por tanto de práctica pedagógica crítica en función de la distribución de poder y de los principios de control puestos en juego (Brusilovsky y Cabrera, 2012).

Tal como habríamos referenciado en el estado del arte, estas autoras nos hablan de las tipologías socio-pedagógicas claves que se despliegan en las escuelas y aulas, éstas coinciden con las orientaciones del código tanto en lo curricular, pedagógico y evaluativo que presenta la teoría de Bernstein.

Podemos decir entonces que la tipología “compromiso con el desarrollo del conocimiento crítico” da cuenta de cómo los docentes de este CE reconocen que los estudiantes pertenecen a los sectores populares y construyen su subjetividad sin generalizaciones homogeneizadoras; en términos de conciencia social: “la escuela es considerada un espacio central para la puesta en circulación de conocimientos necesarios en el análisis de la realidad y de procesos cognitivos y actitudes que permiten el logro de un aprendizaje crítico” (Brusilovsky *et.al*, 2012: 47). El conocimiento que se prioriza, está centrado en la comprensión de la realidad y en el abordaje de marcos conceptuales que lo posibilitan; dicha orientación para el análisis de la realidad, parte de las experiencias de los estudiantes. El objetivo central del trabajo pedagógico es el logro del conocimiento crítico.

Respecto del compromiso con el desarrollo de la práctica crítica, si bien tiene en cuenta la orientación anterior, aquí se promueve la participación dentro y fuera de la escuela. Como pudimos observar, este equipo docente hace énfasis “en que la institución educativa posibilite la experiencia del tipo de relaciones que se consideran deseables. Además de la participación en el interior de la escuela, se espera que sirva a la organización social y al desarrollo de prácticas políticas” (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 56).

En torno a los espacios y tal como se señala en la normativa, el FinEs II se desarrolla tanto en escuelas como en organizaciones sociales, barriales, iglesias, centros culturales o clubes de barrio, muchas veces alejados del Cens de dependencia. “*Esto acompaña el planteo de una oferta inclusiva y flexible, que garantiza el acceso a la población hacia la cual está destinada, es decir, a su derecho de estudiar*” (Diego, coordinador administrativo). Se trata de espacios cuya ubicación los estudiantes la describen como “práctica” por sus horarios laborales o cercanos a sus viviendas; situación reflejada en la valoración positiva que realizan puesto que el programa facilita su reingreso, permanencia y finalización de estudios secundarios incluido los aportes que realizan a la comunidad a la cual pertenecen. Al respecto, hay autores que han resaltado que este desarrollo del plan FinEs II a partir del vínculo entre el estado y las organizaciones sociales, políticas o sindicales retoma elementos clásicos de la educación de adultos en Argentina (Levy y

Rodríguez, 2015).

6.4 Discusión, limitaciones y apertura a nuevas posibilidades

Las diversas alternativas de enseñanza que plantea la propuesta curricular analizada a la vez que ponen en cuestión el modelo único y homogéneo para el quehacer escolar, proponen la reinención del *curriculum* escolar por parte de directivos y docentes a partir de la propia experiencia y de una lectura comprometida del contexto social y cultural.

El discurso regulativo implícito en la propuesta, enfatiza aspectos como el logro del juicio crítico sobre valores de justicia, igualdad, solidaridad, respeto por las diferencias culturales. Se pretende que los estudiantes se transformen en sujetos críticos, autónomos, responsables, comprometidos, que desarrollen sus potenciales sociales y culturales para integrarse como ciudadanos activos.

Desde el punto de vista de los aspectos instruccionales se persigue formar sólidamente a los estudiantes en dominios conceptuales que les permitan el uso de los conocimientos en diferentes esferas de la vida pública.

Estas nuevas orientaciones marcan, por un lado, la necesidad, de modificar el modelo pedagógico vigente hoy (en cuanto a la distribución de espacios y tiempos, modos de organización del saber y propuestas de trabajo pedagógico), con el fin de recrear un proceso de enseñanza y de aprendizaje que incluya a todos los estudiantes; y por otra, adecuar la organización institucional al contexto. Asimismo, se requiere de docentes que colaborativamente definan las adecuaciones necesarias para la enseñanza y la evaluación en torno a la diversidad de los destinatarios y, de equipos de gestión directiva que coordinen el análisis y las discusiones de la propuesta curricular.

Desde nuestro punto de vista y habiendo presentado el análisis del caso investigado entendemos que sería relevante llevarlo efectivamente a la práctica, sin embargo, las actuales condiciones de funcionamiento del nivel medio -incluido el destinado a población adolescente- nos lleva a plantearnos algunos interrogantes sobre la posibilidad de concreción efectiva: ¿Es posible llevar a cabo los cambios bajo ciertas condiciones objetivas actuales, de carácter estructural, como son la designación de profesores por horas cátedra, la escasa concentración horaria de los docentes en una escuela?, ¿la rotación de docentes en cada cuatrimestre de cursada como se verifica en el Plan FinEs II?, ¿Están docentes y directores suficientemente preparados para tal labor? ¿Disponen

las instituciones de orientaciones específicas y de la autonomía necesaria para poder cumplir con estos mandatos?, ¿Puede escindirse de un diseño curricular situado/jurisdiccional? ¿Las estructuras edilicias de las escuelas habilitan la posibilidad de un uso diferente de los espacios en concordancia con los nuevos formatos pedagógicos? O, en el caso de la modalidad de EDJA, ¿Se tendrá que continuar apelando a espacios para dictado de clases en organizaciones sociales?

Por otra parte, advertimos que el esquema de presentación normativo de las estructuras curriculares enumera las asignaturas con una distribución de contenido según disciplinas de conocimiento: matemáticas, lengua, ciencias sociales -historia y geografía-, ciencias naturales -biología, química y física- etc., a las que se asignan sus respectivas cargas horarias. Esto pareciera aproximarse a un código de colección (Bernstein, 1990).

Sin embargo, hemos referido que la mayor parte del trabajo realizado en este centro se encuentra orientado hacia el desarrollo de un código de conocimiento integrado. ¿Puede esto conducir a equívocos y/o diversas interpretaciones en las adecuaciones que las escuelas deben realizar, propiciando en la práctica una continuidad de un curriculum de colección?

Los interrogantes planteados nos conducen a indagar en el posicionamiento de los docentes frente a las reformas y las posibilidades reales que tienen de institucionalizar las transformaciones propuestas, lo que podrá ser objeto de un planteo futuro de investigación, entre otras cuestiones.

Dentro de las limitaciones que arroja la presente investigación referenciamos:

-El trabajo colaborativo de los docentes: si bien es un hallazgo relevante la ejecución de la propuesta integrada que ponen en juego, no dispone de tiempo institucional para ello; tal sus relatos, lo llevan a cabo en espacios y tiempos voluntarios por fuera del centro educativo y sin que estas tareas estén remuneradas.

-Producciones pedagógico didácticos: Si bien pudo observarse el inicio de dicha elaboración a principios de la pandemia del Covid 19, no pudimos evidenciar los impactos en la comunidad estudiantil dado el cierre de la presente investigación en otra temporalidad. En los espacios virtuales y sincrónicos llevados a cabo por este equipo docente, sí logramos relevar un “continuo” de supuestos, creencias y perspectiva integral o “globalizadora” (Camilloni, 2001; Torres, 1996) como la presentada en este estudio, pero esta vez, sistematizado por ellos.

- Escasos programas ofertados por institutos superiores de formación docente y universidades con referencia directa a la EDJA y a la formación especializada de

educadores de jóvenes y adultos. Por esta razón es imprescindible una mayor vinculación de dichos organismos con este campo para fortalecer la formación mencionada; el desarrollo de proyectos de investigación educativa para contribuir, entre otros aspectos, a la sistematización de experiencias que muchas veces quedan en el olvido y a la ineludible redefinición conceptual de la modalidad en el marco *del aprendizaje a lo largo de toda la vida*.

6.5 Elementos finales para la reflexión

Finalmente, la perspectiva asumida nos permitió enmarcar al FinEs2 en la trama política, colaborativa y reconocer sus efectos virtuosos. El despliegue de distintas estrategias vinculadas a la gestión, resignificación de las sedes educativas y recreación de rituales y signos escolares, impulsaron el desarrollo de una política educativa que permite la consolidación de un espacio que contribuye al cumplimiento del derecho a la educación secundaria. En este sentido, sostenemos que la dimensión política de la temporalidad educativa se refleja en la preocupación por la resignificación de los espacios barriales y la potencialidad del reparto de lo simbólico como una forma de interrumpir lógicas vinculadas a la desigualdad educativa y con ello, instituir otro orden social, en el cual la educación se constituye como horizonte de posibilidad para todos.

Entre los elementos que se desprenden de este estudio, podemos citar:

- La construcción de una escuela para todos pasa, necesariamente, por un profundo debate ideológico y por una toma de postura de cada uno de sus implicados;
- Una educación comprensiva y atenta a la diversidad no es algo que pueda improvisarse;
- Una educación que quiera acoger a todos y cada uno de sus estudiantes, a de reconocer las diferencias individuales (no sólo las del estudiantado, sino también del profesorado);
- El cambio hacia una escuela para todos crea condiciones objetivas y subjetivas para las que (prácticamente) nadie se encuentra preparado;
- Una educación atenta a la diversidad no puede seguir conviviendo con un tipo de organización escolar que invita al aislamiento del profesorado;
- La división del conocimiento en compartimentos estancos con la consiguiente especialización del profesorado y separación de materias y áreas, choca frontalmente con

la idea de promover aprendizajes que proporcionen claves para entender el mundo (en su globalidad) y no sólo una parte de él. La idea de una escuela para todos, atenta y respetuosa de las diferencias, utiliza los contenidos como medios y no como fines en sí mismos en torno a integrar el conocimiento como una acción central, posible y continua:

Un criterio que no podemos abandonar es que debemos desarrollar de manera continua nuestra capacidad para despertar y sostener el interés, la implicación, la intriga y la fascinación de nuestros alumnos por el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales y su compromiso como actores sociales con una práctica fundada en los valores de justicia y solidaridad como miembros de la humanidad en su conjunto, de todos los tiempos y todos los espacios (Camilloni, 2010:74).

La escuela descubre que lo que en ella acontece importa. El desarrollo localmente situado de la propuesta descrita con una clara orientación inclusiva, concede al centro un especial protagonismo en la gestión de lo global. Cambios de dimensiones modestas pero reales, plantean importantes avances en su transformación, cada vez más inclusiva. Supone para la comunidad educativa, una oportunidad de ensayar modos de relaciones más democráticas y prácticas que caminan hacia la inclusión, con una “voz” singular y única que la constituye socialmente relevante.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abritta, Ariadna (2017) “Creación de alternativas pedagógicas para el ejercicio del derecho a la Educación en Jóvenes y Adultos: El caso del Plan FinES en la Provincia de Buenos Aires”, en Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2017, N° 2, vol.11, Santiago,2017.
- Aguerrondo, Inés; Lugo, María y Rossi, Mariana (2001), *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *El espacio que habla, muestra y enseña. Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Apple, Michael (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós
- Aubert, A., Flecha, R., García C., y Racionero, S. (2008) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona, Hipatia.
- Ball, Stephen (2016), *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*, Londres, Routledge.
- Bargas, Noelia (2019) “El Plan Fines II. Una propuesta alternativa de finalización de estudios secundarios”. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019
- Beane, James A. (2008). *La integración del curriculum*. Madrid: Morata
- Benjamin, Walter (1973) “Tesis sobre filosofía de la historia”. En *Iluminaciones I*. Madrid: Taurus, 1973, pp. 175-194.
- Bernstein, B. (2001). *Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents*. En International Journal of Social Research Methodology, 4 (1), pp. 21-33.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Teoría, investigación y crítica. Madrid (España): Morata
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid (España): Morata.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona (España): El Roure Ediciones.

Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*, vol. 2. Londres (Reino Unido): Routledge.

Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 2 (5), 11-17.
<https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Brunetto, Cecilia, Finnegan, Florencia, Kurlat, Silvina y Lozano, Paula (2014), Contribuciones y limitaciones del Plan 'FinEs 2 Secundaria, *Revista Novedades Educativas*, Vol. 26, N° 283, pp. 54-58.

Brusilovsky, Silvia (2006) *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, Maria. E. (2012). *Pedagogía de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México: Serie editorial coloquio.

Burgos, Alejandro (2016) “Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan FinEs en Don Torcuato”, en: Jacinto, Claudia et al, *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*, Buenos Aires, IDES

Filmus, D., Finocchio, S., Fumagalli, L., Hutchinson, F., Mancebo, M. E., Ortega, E. M. y Tedesco, J. C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos Contemporáneos*. Aula XXI Santillana.

Calderón López, Jaime (2014). La investigación sobre educación de personas jóvenes y adultas: las tesis de un concurso latinoamericano. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 699-716, jul./set. 2014.

Camilloni A. (2006), Notas para una historia de la teoría del currículo. Ficha de cátedra de Didáctica I, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós

Camilloni, Alicia (2012), “Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas”, en *Actualización Pedagógica*. Núm 59, pp. 15-32.

Carmo, M. (1995) “O Contexto da Sala de Aula na Aprendizagem do Discurso Regulador Específico: Um Estudo com Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico”. Tesis doctoral en Educación, Sociologia da Educação. Orientada por la Profesora Dr. Ana Maria Roseta Morais.

Coll, C. y Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.

Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E. (1990). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics, en L. B. Resnick (ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cols, E. (2007). *Estilos de enseñanza: Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].

Crego, M. L. y González, F. M. (2015) “Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinES2 en el Gran La Plata”, en Revista Cuestiones de Sociología n° 13.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesoras*. Santillana.

Deng, Z. y Luke, A. (2008). “Subject Matter; Defining and Theorizing School Subjects”, in Connelly, F. (Ed.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, California: Sage Publications

de la Fare, Mónica (2010). Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento (1990-2009). Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación.

de la Fare, M.; Rovelli, L.; Atairo, D. (2016) “Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FinES en Argentina y el PROEJA en Brasil”. Horizontes, 34 (3) pp. 7-21. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9805/pr.9805.pdf

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011), “La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”, en Norman Denzin y Yvonna Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa, pp. 43–101

Di Bastiano, Rocío (2015), *Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs*, La Plata, Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Dubet, François (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.

Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.

Doyle, W. (1995). Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, (6), 3-11. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6261>

Edelstein Gloria (2011): “El valor de la interdisciplina en el estudio de las prácticas de la enseñanza”, en *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.

Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.

Eisner, E. W. (1994) *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Elizalde, R. (2008) Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. *Novedades Educativas*, Año 20, N° 209. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp52- 57

Ezpeleta, J. (1997). Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos. Ponencia presentada en el II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre.

Feijoó, María del Carmen (2018) Investigación evaluativa del plan FinES 2. Serie de Documentos de Investigación 2- Secretaría de Evaluación Educativa- Ministerio de Educación

Feldman, Daniel (1999), “Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza”, en *Memoria académica*, núm. 15, pp. 181-185.

Ferenaz, J. B (2016) Bachilleratos populares y FinES: luchas por la inclusión, acción estatal y educación popular. *Alternativas en un barrio popular*. Autores: Ferenaz,

Fernández Enguita, M. (ed.) (1999): *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel. Enlace a la biblioteca Bibliografía básica

Fernández Arroyo, Nicolás; Schejtman Lorena (2012). Planificación de políticas, programas y proyectos sociales. 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2012.

Finnegan, Florencia (2018) “La participación de organizaciones en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El caso del Plan FinES 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. 2013-2017”. Informe de investigación UNIPE. Equipo: Brunetto, Cecilia.; Kurlat, Silvina.; Lozano, Paula, y Von Der Wettern, Eliana.

Fiorucci, P. y Escalante, M. F. (2021). Educación privada ¿Qué financia el Estado? Un análisis de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de Educación* , (23), 125-142.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5090

Formaiz, A. (Coord.) (2009) La formación básica de personas adultas: imaginario social, aproximación teórica, organización democrática. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Barcelona. Barcelona 2009.

Foucault, Michel (1998), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Fullan, Michael (2009) “*Large-scale Reform Comes of Age*, *Journal of Educational Change*, vol. 10, no. 2-3, pp. 101-113.

García, Daniel A. (Coord.) (2019) *Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Editorial Noveduc. Autores: Kevin Morawicki, Emilio López, Alicia Inés Villa, Patricia Corzo, María del Carmen Pessani.

Garay, A.; Bervejillo, F.; Valansi, S.; Pugliese, L.; Pintos, P.; Curtit, G.; Lenzi, M.; Lapsenson, M.; Sirolli, J.; Garay, D. y Lanfranchi, G. (2007). Lineamientos Estratégicos para la Región Metropolitana de Buenos Aires. Subsecretaría de Urbanismo y Vivienda de la Provincia de Buenos Aires.

García Huidobro, Juan E. (1992) “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos” en *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. UNESCO/UNICEF Santiago, Chile, 1994.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. *Journal of Petrology* (Vol. 369). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.

Graizer, O y Navas, A. (2011): El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización. Escolar. *Revista de Educación*, 356, pp.133-158.

Graizer, Oscar. L. (2013). Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas

Gómez Caride, E. (2016). ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.7>

Gómez Caride, Ezequiel (2021). Conferencia Escuela, Pandemia y Currículum: reflexiones para construir una nueva normalidad escolar. Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés Escuela de Educación - Área de Extensión, 31/08/2021 <https://www.youtube.com/watch?v=tjZfTaxnNQ>

Gutiérrez, C. (2013) “La educación de adultos en Argentina” en *Historia de la Educación Popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas 1870-1940*. (Comp. R. Elisalde, 2013).

Gvirtz, Silvina (2010), “Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo”, en: Wainerman, Catalina y Di Virgilio, Mercedes (Comps.), *El quehacer de la investigación en Educación*, Buenos Aires, Editorial Manantial-Universidad de San Andrés.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998), *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Ed. Aique.

Hammond, L. D. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Ariel.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2006). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGraw Hill*.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Aportes de la experiencia latinoamericana. Santillana.

Kriewaldt, (2015) Strengthening learners ‘perspectives in professional standards to

restore relationality as central to teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8).

Kvale, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Laguna, M. y Cappelletti, G. (2018). *Enseñanza y diversidad: Abordajes teóricos*. [Tesis de Grado, Universidad de San Andrés]. <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/15996/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.L.%20Edu.%20Laguna.%20Mar%C3%ADa.pdf>

Latapí Sarre, Pablo (2009) *Un esfuerzo por construir la Educación con personas jóvenes y adultas*. Antología. CREFAL, México. Ed. Paideia Latinoamericana.

Levy, Ester (2012) “Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores”, en *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Editorial AIQUE, Buenos Aires, 2012.

Levy, Ester. y Rodríguez, Lidia. (2015) “La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década”, en *Espacios de Crítica y Producción*, 51, 3-12. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1866>.

Llosa, S. (2005). *Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente*. Buenos Aires: Cuadernos de Cátedra. Opfyl. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

López, G. y Acuña, S. (2011). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. *Inventio*, 7 (14), 29-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747117>

Loyo, Aurora y Calvo, Beatriz (2009), *Centros de Transformación educativa en México*, Madrid, OEI.

Messina, G. (2002), *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. Pátzcuaro, CREFAL.

Montesinos, María, Sinisi, Liliana y Schoo, Susana (2010). Trayectorias socioeducativas de jóvenes/adultos y su experiencia en relación a la escuela media. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Morais, A. M. y Neves, I. P. (2001) “Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces”, en A. Morais, I. Neves, B. Davies (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.

Morduchowicz, Alejandro y Arango Aída (2010) “Diseño institucional y articulación del federalismo educativo”, en *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*, Portela de Oliveira R. y Santana W. – Brasília: UNESCO, 2010. disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>

Morin, E. (1998). Sobre la interdisciplinariedad. Centre Internatinal de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, (2), 9. www.pensamientocomplejo.com.ar

Morin, E. (2009). Introducción al pensamiento complejo. M. Pakman, Traducción. GEDISA.

Navarro, Alejandra (2009), “Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños”, en Analía Meo y Alejandra Navarro (eds.), *La Voz de los Otros*. Buenos Aires: Omicron, pp. 69-83.

Navas Saurin, Almudena (2008) Estudio de la práctica pedagógica en garantía social. (2008). Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España, 2008

Nirenberg, Olga (2016), *Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa, Taller de Capacitación en Monitoreo y Evaluación*, Buenos Aires. Disponible en: <http://ceadel.org.ar/IACEunicef/IIDescargas.html>

Observatorio de Políticas Sociales (2020). El Municipio de La Matanza. Breve caracterización en base a indicadores socio educativos y sanitarios. Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz de San Isidro.

Operti, Renato, Guillinta, Yajahyda (2008), Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Organizada entre el 25 y 28 de noviembre de 2008, Ginebra.

Orozco, Bertha (2009) “Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctica pedagógica”; en Gomez Sollano, Marcela (2009) *Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Pautassi, Laura (2010), *Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Peregalli, Andrés (2016), Co-gestión Estado-Sociedad Civil: aprendizajes y desafíos, en: Seminario *Transformar el Aula: la experiencia del PAC y los retos de la inclusión en Educación Media*, ANEP-CES-MIDES, Montevideo.

Perkins, D. y Fletes, A. (2016). *Educar para un mundo cambiante: ¿qué necesitan aprender los alumnos para el futuro?* España, Ediciones SM

Pineau, Pablo (2008) *La escuela no fue siempre así*. Argentina, Iamique.

Pogré, P. (2017 “Currículo y docentes” en *El currículo a debate*. Revista Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) N° 3 (pp. 92-102). Santiago, Chile: UNESCO.

Popkewitz, T. S. (1987) “The formation of school subjects and the political context of schooling” In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 1-25). London: Falmer Press.

Pring, Richard (1977): "Knowledge and Schooling. Somerset. Open Books Publishing", en: Torres, J. (2006). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Ediciones Morata

Pring, Richard (2013) *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Amilburu, M.G. (ed. y trad.), Madrid: Narcea.

Puiggrós Adriana y Gagliano R. (dirs.) (2004) *La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo sapiens/APPEAL, 2

Reid, W. (2002), "El estudio del currículo desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico", en Westbury Ian (comp.), *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Ediciones Pomares. Barcelona.

Rivas, Axel (2015), *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, CIPPEC-Instituto Natura.

Rodríguez, Lidia (1997) "Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos", en *Dictaduras y Utopías en la Historia Reciente de la Educación Argentina (1955-1983)*. Compilación: Adriana Puiggrós. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, Lidia (2003) "El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos", en: *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.

Rodríguez, Lidia. (Coord.) (2013) *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Appeal

Rozada Martínez, J.M. (Coord.) (2003) "Las reformas escolares de la democracia". Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (Serie documental de Geografía Crítica) Universidad de Barcelona. Año 03, N° 470, vol.7, pp 275.
<https://www.ub.edu/geocrit/b3w-470.htm>

Sassera, Jorgelina y Herger Natalia (2019) "Políticas de inclusión educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la Pcia de Bs As: Tensiones en torno a la segmentación socio educativa y el acceso al conocimiento" Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 17, N°16, vol. 2, pp 13-25.

Sautu, Ruth (1999) *El método biográfico*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Sautu Ruth, Boniolo Paula, Dalle Pablo y Elbert Rodolfo (2005) *Manual de investigación*. Buenos Aires, CLACSO.

Schuller, Tom y David Watson (2009). *Learning Through Life. Inquiry into the future of lifelong Learning*, Leicester: National Institute for Adult Continuing Education.
<http://www.learningandwork.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-summary-english.pdf>

Sirvent, M. T. (1999) *Estructura de poder, cultura popular y participación social. Una*

investigación en el barrio de Mataderos. Miño y Dávila

Sirvent, María T. y Rigal, Luis (2016) *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento.* Miño y Dávila.

Stake, Robert (1998) *La investigación con estudio de casos,* México, Morata.

Stenhouse, L. (1982) El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Estudios*, 43–53.

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia

Svampa, Maristella (2005) *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Buenos Aires, Taurus.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid, España: Narcea, S. A. Ediciones

Tedesco, Juan Carlos (1983). “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”, en Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo argentino 1976-1982.* Buenos Aires, Flacso, pp. 17-71.

Tedesco, Juan C. (comp.) (2005) *Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino.* IIPE-UNESCO. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2005

Tedesco, Juan Carlos (2007) *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía.* Buenos Aires, Santillana

Tedesco, Juan Carlos (2012), *Educación y Justicia Social en América Latina,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; Universidad de San Martín

Tedesco, Juan Carlos (1983). “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”, en Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo argentino 1976-1982.* Buenos Aires, Flacso, pp. 17-71.

Terigi, F. (1999), *Currículum, itinerarios para aprehender un territorio.* Ed. Santillana. Argentina.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”*, Buenos Aires, Argentina.

Terigi, Flavia (2008): Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: ¿Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles? En *Revista Propuesta Educativa: Reforma de las formas. Heterogeneidades y persistencias*, N 29. pp 63 – 71, FLACSO, Buenos Aires.

<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*.

Terigi Flavia (2012) “Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria”, en Tenti Fanfani, Emilio (Coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE -Unesco, 2012.

Terigi, F. (2013) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.

Torres Santomé, Jurjo. (1998). “Educación Antirracista: Diversidad y justicia social en las aulas” en B. Zúñiga (Coord.), *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social* (pp. 209-246). Barcelona: Icaria.

Torres Santomé, Jurjo (2001), “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas en la vida en las aulas”, en Philip Jackson, *La vida en las aulas*. Madrid, Edit Morata, pp. 11-26.

Torres Santomé, J. (2006), *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid.

Toscano, Ana (2012) Adolescentes y Secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina), Buenos Aires, UNGS-UNICEF.

UNESCO (1990), Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien, UNESCO.

UNESCO (2000), Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos Dakar, Senegal, UNESCO.

UNESCO (2005), El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, Paris, UNESCO.

UNESCO-BIE (2007), Issues and challenges on inclusive education from an inter-regional perspective, Ginebra, UNESCO-BIE.

UNESCO-BIE (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación (48a reunión), Ginebra. UNESCO.

UNICEF b (2012) *Adolescentes y secundaria: Finalización de estudios y vuelta a la escuela*. General Sarmiento: UNICEF - UNGS.

UNESCO 2015b. Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All.

<https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>.

Valles, Miguel (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid, Síntesis.

Vasilachis de Gialdino (2006) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*. Buenos Aires, C.E.A.L.

Villa, A. (2019) “FinEes2: Una pedagogía social, una pedagogía del territorio, una didáctica integrada”, en D. García (Coord.), *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal* (pp. 27-38). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Viñao Frago, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London. New York: Routledge.

Documentos oficiales

DGCyE (2013), Plan Educativo Jurisdiccional 2013-2016 de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.

DGCyE (2014), La política educativa desde los Informes de visita. Serie de Documentos para la supervisión, La Plata, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Dirección General de Cultura y Educación, Marco curricular referencial de la Pcia de Buenos Aires. Resolución 3655/07 (2007), Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2013), Plan Educativo Jurisdiccional 2013-2016 de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires

INDEC (2010), Encuesta Permanente de Hogares, Argentina.

Ministerio de Educación de la República Argentina. “*La opción de educar como responsabilidad pedagógica*”. Conferencia de Philippe Meirieu. (2013), Ministerio de Educación de la Nación.

Leyes Nación Argentina

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N°26.206: Ley de Educación Nacional.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), Res. CFE N°22/07: Lineamientos Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011.

Argentina, Ministerio Educación de la Nación-Dirección General de Cultura y Educación (2008), Convenio Marco 299/08: Plan nacional de Finalización de Estudios obligatorios primarios y secundarios para Jóvenes, Adultos y Adultos mayores.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2008), Res. CFE N°118/10: Aprobación de documentos: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos–Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2008), Res. CFE N°66/08, Anexo I y II: Aprobación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs).

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2008), Res. CFE N°917/08: Aprobación de líneas de acción del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs).

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009), Res. CFE N°93/09: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009), Res. CFE N°84/09: Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2009), Res. CFE N°103/10: Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2012), Res. CFE N°188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2012), Res. N°1042/12: Continuidad del “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios-FinEs” durante los años 2012 a 2015.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2014), Decreto N°1263/2014 y N°115/2010: Creación de la Dirección Nacional de Fortalecimiento y Ampliación de Derechos Educativos.

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2015), Res. CFE N°59/08 y N°222 /14: Sistema federal de títulos y certificados analíticos con resguardo documental.

Argentina, Ministerio de Educación y Deporte (2016), Res. N°178/16: Continuidad del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos.

Argentina, Ministerio de Desarrollo Social (2009), Res. 3182/09: Creación del Programa de Ingreso Social con Trabajo-Argentina Trabaja.

Argentina, Ley N° 1420: Ley de Educación Común, gratuita y obligatoria.

Argentina, Ley N° 26.743: Ley de Identidad de Género.

Leyes Pcia Bs As

Argentina, DGCyE (1995), Res. 6321/95: Plan de Estudios del Bachillerato para Adultos.

Argentina, DGCyE (2003), Res. 3039/03: Centros de Orientación y Apoyo (COA).

Argentina, DGCyE (2005), Res. 407/05: Actuación de Inspectores regionales y distritales.

Argentina, DGCyE (2006), Res. 471/06: Plan Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (COA-FinEs).

Argentina, DGCyE (2008), Res. 4122/08: Plan Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (COA-FinEs).

Argentina, DGCyE (2009), Expediente n°5811-4383418/09: Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela 2009.

Argentina, DGCyE (2009), Res. 3536/09: Aprobación del Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela 2009.

Argentina, DGCyE (2010), Res. 1918/10: Plan Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (COA –FinEs).

Argentina, DGCyE (2010), Res. 3520/2010: Aprobación del Plan FinEs y el Plan de Estudios que lo sustenta (Res. 6321/95).

Argentina, DGCyE (2011), Res. 27/11: Aprobación de orden y denominación de asignaturas correspondientes al Área de Formación Especializada del Bachillerato para Adultos Orientado en Ciencias Sociales y en Gestión y Administración (de acuerdo con Res. N° 6321/95).

Argentina, DGCyE (2012), Disposición. 99/12: Tabla de correspondencias entre planes de estudio secundarios para el ingreso de estudiantes jóvenes, adultos y adultos mayores al Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios (Res. 444/12).

Argentina, DGCyE (2015), Res. 01/2015: Continuidad del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26206: Ley de Educación Nacional.

Argentina, DGCyE (2007) Ley N° 13688: Ley de Educación Provincial.

ANEXO 1

**Plan de estudios del bachillerato para adultos con orientación en ciencias sociales
especializado en gestión de políticas públicas**

FinEs II (La Matanza): Distribución de materias por cuatrimestre

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre	Primer Cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Lengua y Literatura (3 hs.)	Matemática (3 hs.)	Lengua y Literatura II (3 hs.)	Matemática II (3 hs.)	Lengua y Literatura III (3 hs.)	Química (2 hs.)
Biología (3 hs.)	Sociología (3 hs.)	Historia y Geografía II (3 hs.)	Estado y Pol. Públicas Especializada (3 hs.)	Informática III (2 hs.)	Diseño y Desarrollo de Proyectos Especializada (2 hs.)
Inglés (2 hs.)	Ed. Cívica. (2 hs.)	Física (2 hs.)	Metodología de la Investigación (3 hs.)	Estado y Nuev. Mov. Sociales Especializada (3 hs.)	Matemática III (3 hs.)
Informática (2 hs.)	Psicología (3 hs.)	Inglés II (2 hs.)	Informática II (2 hs.)	Problemática Social Contemporánea (3 hs.)	Comunicación y Medios (3 hs.)
Historia y Geografía (3 hs.)	Economía Social Especializada (2 hs.)	Ciencias Políticas (3 hs.)	Pol. Públicas y DDHH Especializada (2 hs.)	Inglés III (2 hs.)	Filosofía (3 hs.)

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución 6321/95 - 3520/10 (DGCyE) y trabajo de campo

ANEXO 2

Protocolo de observaciones en el aula

Parte 1: Reseña contextual

OBSERVADOR(ES):			
FECHA DE OBSERVACIÓN (MM/DD/AAAA) /		HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:	
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN (MINUTOS):		HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:	
NOMBRE DEL CENTRO ESCOLAR:		DISTRITO, AUTORIDAD LOCAL O REGIÓN	
NOMBRE DEL DOCENTE:		MATERIA:	
CANTIDAD DE ESTUDIANTES:	CANT. DE Est. MASC.	CANT. DE Est. FEM	EDAD PROMEDIO:
Objetivo del tema/u otro contenido explicado por el docente: (posibilidad de charla antes de comenzar la observación: ¿Qué planea hacer el docente? ¿De qué forma articula la actividad prevista con la anterior? ¿Hay algún resultado que el docente pretenda alcanzar?)			
Disposición física: (dibuje o describa la disposición física del aula de clase.) Agrupamiento de los alumnos: ibidem			
Artefactos: Describa los recursos materiales presentes en el aula. Conexión a internet (calidad) Dispositivos del aula/institución/centro educativo			

Parte 2: Notas de la observación

En esta sección, tenga bien tomar notas detalladas en tiempo real durante su observación de las actividades que se realizan en el aula. Las preguntas siguientes servirán de guía de lo que debe documentar durante la observación. Las descripciones que haga de todas las actividades de clase deben incluir respuestas a las preguntas de la 1 a la 6. Por cada tema o pregunta, tenga a bien anotar lo que observe en la columna de la izquierda, puede utilizar la columna de la derecha para anotar sus propias hipótesis y/o conjeturas.

Estructura de la clase

Describa la estructura de la clase que observe.

¿Qué está sucediendo en el aula? ¿Qué están haciendo los estudiantes? ¿y el/los docentes?

Lo que ve			Lo que piensa		
Tipo de tarea:	Individual	Grupal	Colaborativa	Heterogéneas	Otras (indicar)

Interacciones entre los docentes y los estudiantes

¿De qué forma interactúan maestros y estudiantes? Trate de capturar ejemplos del tipo de preguntas que los docentes realicen a estudiantes y de la forma en que estos responden, al igual que las preguntas de los estudiantes hacia los docentes y de las respuestas que den estos. Además de las preguntas, también observe otras formas en que ambos interactúen.

Interacciones entre los alumnos

¿Tienen los estudiantes oportunidades de interactuar entre sí? ¿Si es así, ¿Como interactúan? ¿Trabajan juntos en tareas? ¿Se dan retroalimentación mutua?

Uso de los tiempos, espacios y/o artefactos (materiales varios, incluye internet)

¿Se están utilizando artefactos como parte de la actividad? Si es así, ¿De qué forma y con qué finalidad? ¿Están teniendo dificultades los docentes o los estudiantes con el uso de la tecnología o los dispositivos? ¿Pueden solucionarlos?

Lo que ve	Lo que piensa

Indicadores:

Clasificación/ Enmarcamiento	
DI-DR	
-Objetivos	Toda la clase
-Contenidos	Para una actividad
-Actividades	Ocasionalmente
-Criterios Evaluación	Puntualmente
Criterios Evaluación	Otros
	Preguntas
	Trabajo individual
	Trabajo grupal
	Trabajo de los estudiantes (obligatorio/optativo)
	Otros

Otras observaciones

¿Qué otro aspecto es característico de lo que el docente hace? ¿Qué más han realizado los estudiantes?

Emergentes:

Tipo: conflicto entre estudiantes en la clase, dudas o cuestionamientos/discusiones, problemas.

Parte 3: Reflexiones en cuanto a la clase

Tenga a bien reflexionar respecto a la clase observada y responder las preguntas siguientes lo más pronto posible después de hacer la observación.

1. ¿Qué método general utiliza el maestro para la instrucción en el aula (facilitador, control del aula, maestro tutor, etc.)?

Actitud del docente: expone, modela, resuelve, ayuda a resolver, orienta.

2. ¿Comprendían los estudiantes el procedimiento de la actividad o estaban confundidos?

Lo que ve	Lo que piensa

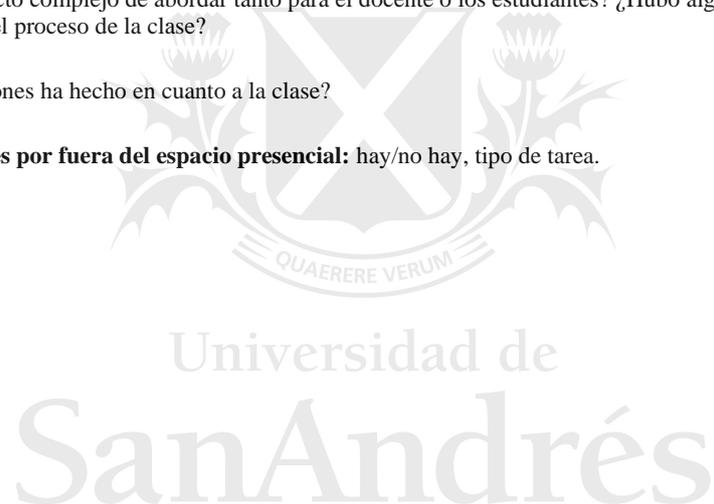
3. ¿Con qué componentes de la clase o actividad parecían tener más entusiasmo los estudiantes? Incluya ejemplos específicos de comentarios y acciones de los estudiantes a fin de ilustrarlo.

4. ¿Como respondieron los estudiantes ante la actividad realizada? (¿parecían aburridos, atentos, motivados, etc.?)

5. ¿Había algún aspecto complejo de abordar tanto para el docente o los estudiantes? ¿Hubo algún problema de otro estilo que impidiera el proceso de la clase?

6. ¿Qué otras reflexiones ha hecho en cuanto a la clase?

7. **Tareas/actividades por fuera del espacio presencial:** hay/no hay, tipo de tarea.



ANEXO 3

Guía de entrevista a docentes

Preguntas de inicio

1. ¿En qué año se recibió de Profesor? ¿Qué especialidad enseña?
2. ¿Hace cuantos años que trabaja en la Modalidad de EDJA? ¿En FinEs II?
3. ¿Realizó o realiza alguna formación específica en la Modalidad de EDJA? ¿En FinEs II?

Preguntas específicas

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Indagar la forma que adquiere la práctica pedagógica en el <i>currículum</i> puesto en acto.	Dimensión Estructural	¿Cuántas hs tiene el espacio curricular que dicta? ¿Trabaja en este CE solo o en otros?
	Discurso Instrucciona	¿Cómo considera el espacio para dictado de clases? ¿Cuenta con recursos? ¿Cuales?
	Clasificación (C)	¿Cuál es la finalidad de su espacio curricular? ¿Qué objetivos se propone?
	Descriptor	¿Cuál es la organización curricular de su espacio? ¿Con que plan de estudios trabaja?
	Espacios Objetivos Contenidos Metodología Criterios de evaluación	¿Qué estrategias pedagógicas utiliza en el CI? ¿Cuál cree que le da mejores resultados? ¿Por qué? ¿Qué tiene en cuenta a la hora de evaluar? ¿Qué tipo de registros utiliza para evaluar a los estudiantes?
	Planificación de actividades y estrategias pedagógico didácticas.	¿Cómo realiza las planificaciones de su materia? ¿Anuales, trimestrales, por proyectos? ¿Solo? ¿Con otros compañeros docentes? ¿Con el director? ¿Con los estudiantes a su cargo?
Describir las interacciones entre sujetos y los discursos que se configuran a partir de las reglas discursivas	Dimensión Interaccional	¿Cómo define a sus estudiantes? ¿Qué lugar cree que tiene la escuela para ellos?
	Discurso Regulador	¿De qué modo selecciona los contenidos para dictar su espacio curricular? ¿Qué tiene en cuenta para realizarlo?
	Enmarcamiento (E).	¿Define secuencias de aprendizaje? ¿Cuáles?
	Descriptor	¿Define tiempos para la realización de actividades por parte de los estudiantes? ¿Qué tiene en cuenta en ello?
	Sujetos Selección, secuencia y ritmo Actividades de evaluación	¿Qué actividades didácticas y pedagógicas implementa en la evaluación? ¿Cuál es el instrumento que utiliza para registro de acreditación de saberes?

Guía de entrevista a Estudiantes

Preguntas de inicio

(Este tipo de preguntas tienen la finalidad de darle apertura a la conversación grupal y poder abordar los interrogantes que intentan responder a los objetivos específicos)

1. ¿Desde cuándo son estudiantes de este centro educativo?
2. ¿Asistís con regularidad a las clases?
3. ¿Cómo suelen ser sus calificaciones?

Preguntas específicas

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Indagar la forma que adquiere la práctica pedagógica en el <i>currículum</i> puesto en acto	Dimensión estructural (organizacional)	¿Qué días y en qué horarios desarrollan su cursada?
		A parte de asistir al centro educativo, ¿En qué otros lugares desarrollan actividades relacionadas con su formación?
	Descriptor: Espacios y recursos	¿Hay diferencias entre la asistencia de las mujeres y los varones?
		¿Cuentan en el centro con libros, computadoras y otros materiales para estudiar? ¿y en sus hogares?
Descriptor: Dimensión pedagógico-didáctica	¿Cuántas materias cursan este año? ¿Tienen alguna particularidad que creen difiere de su cursada en otras experiencias anteriores? ¿Podrían describir alguna clase y/o actividad en la que creen aprendieron saberes nuevos?	
Describir las interacciones entre sujetos y los discursos que se configuran a partir de las reglas discursivas	Descriptor: Ritmo	El docente: ¿explica a todos los alumnos por igual?
		¿Podrían mencionar cómo son sus explicaciones?
	Evaluación	¿Tiene un trato diferenciado para con algunos/as alumnos/as estudiantes?
		¿Realiza correcciones a todos en general?
		¿Influye o interviene en el armado de los equipos?
		¿Cómo actúa si algún/a estudiante queda sin equipo o fuera de la actividad?