

● CIENCIA Y TÉCNICA



Rectora
María Delfina Veiravé

Vicerrector
Elvio Eduardo Ríos

**Secretaria General
de Ciencia y Técnica**
María Silvia Leoni

WWW.UNNE.EDU.AR



Gerente
Carlos Manuel Quiñonez

WWW.EUDENE.UNNE.EDU.AR

Este libro da cuenta del trabajo sostenido y mancomunado de un equipo de especialistas de la Facultad de Humanidades de la Unne con las distintas instancias gubernamentales nacionales y de la provincia de Corrientes. Es producto de una línea de trabajo que se propone la implementación de un currículo modular que garantice la movilidad y trayectorias educativas continuas a jóvenes y adultos en el territorio nacional.

Otras formas de construir... traza un panorama histórico de los marcos legales que regulan la modalidad, pone en foco las voces y los modos de hacer de quienes trabajan en la EPJA y propone un marco metodológico para indagar en esas representaciones y acciones. En fin, invita a los lectores a mirar la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos desde una perspectiva crítica que entienda la educación como construcción permanente, participativa y que garantiza, "a lo largo y ancho de la vida", calidad académica e inserción plena en el mundo social, laboral y cultural.



Otras formas de construir políticas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos / Blazich · Flores · Bar

● CIENCIA Y TÉCNICA

Gladys Blazich · Miriam Flores · Aníbal Bar

Otras formas de construir políticas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

El caso de la provincia de Corrientes

Gladys Blazich

Especialista en Formador de Formadores por el Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (México), docente regular a cargo de la cátedra Educación de Adultos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Unne y docente investigadora Categoría II del Instituto de Investigaciones en Educación.

Miriam Liset Flores

Profesora en Ciencias de la Educación por la Unne y tesista de la Licenciatura en la temática de Educación de Jóvenes y Adultos. Se desempeñó como egresada adscripta a la cátedra Teoría y Métodos de la Investigación de la Facultad de Humanidades y es becaria doctoral Unne-Conicet, además de cursante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Aníbal Roque Bar

Doctor en Ciencias Cognitivas, profesor titular regular de las cátedras Biología del Aprendizaje y Teoría y Métodos de la Investigación de la Facultad de Humanidades; docente investigador Categoría I del programa de incentivos; director de proyectos de investigación acreditados y ex director de Planeamiento e Investigación Educativa de la Provincia de Corrientes, coordinadora de la EPJA.



**Otras formas de construir políticas para la
Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
El caso de la provincia de Corrientes**



Otras formas de construir políticas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos El caso de la provincia de Corrientes

Gladys Blazich · Miriam Flores · Aníbal Bar

Blazich, Gladys Susana

Otras formas de construir políticas para la educación permanente de jóvenes y adultos: el caso de la provincia de Corrientes / Gladys Susana Blazich; Miriam Flores; Anibal Roque Bar; coordinación general de Gladys Susana Blazich.

- 1a ed. - Corrientes: Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2018.

120 p. ; 17 x 24 cm. - (Ciencia y técnica/Carlos Manuel Quiñones)

ISBN 978-950-656-168-0

1. Educación de Adultos. 2. Política Educacional. I. Flores, Miriam II. Bar, Anibal Roque III. Blazich, Gladys Susana, coord. IV. Título.
CDD 374

Coordinación editorial: Graciela Barrios Camponovo

Corrección: Irina Wandelow

Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez

Este libro pasó por un proceso de referato externo realizado por especialistas en la materia.



© EUDENE. Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2014.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Reservados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (cp 3400) Corrientes, Argentina.

Teléfono: (0379) 4425006

eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

Presentación	13
<i>Gladys Blazich</i>	
1. Nuevas posibilidades y sentidos en la EPJA	13
2. Itinerarios de trabajo mancomunados	14
3. La complejidad de la transformación. Los sentidos en la educación permanente de jóvenes y adultos	15

PARTE I

La construcción de nuevos sentidos en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Capítulo I

Metodología para la comprensión de los trayectos de implementación de la educación de jóvenes y adultos en Corrientes, período 2006/2015	21
<i>Aníbal Bar y Miriam Flores</i>	
1.1. El análisis de contenido, una técnica para comprender el encuadre político sobre el que se sustenta la educación de jóvenes y adultos	21
1.2. La sistematización de experiencias, una teoría para la acción y una metodología para investigar las trayectorias en educación de jóvenes y adultos	22
1.3. La sistematización de experiencias, una metodología cualitativa	23
1.4. La sistematización de experiencias, una metodología enmarcada en la investigación-acción	24

1.5. La sistematización de experiencias como investigación participativa	25
1.6. La sistematización de experiencias, una manera de investigar los procesos sociales	26
1.7. La sistematización de experiencias en la educación de jóvenes y adultos	28
1.8. Proyecto de Sistematización de Experiencias	28
1.9. Metodología trabajada en la sistematización	30
1.10. Descripción de los tópicos de entrevistas	31
1.11. Procesamiento de la información	34
Bibliografía	37

Capítulo II

Análisis de las normativas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Corrientes

.....	39
-------	----

Miriam Flores

2.1. La EPJA en la Argentina	40
2.2. Nuevos marcos legales para la educación argentina	40
2.3. La educación a lo largo y ancho de la vida	41
2.4. Organización de la modalidad EPJA	42
2.4.1. Organización de la enseñanza	42
2.4.2. Los ciclos formativos	43
2.5. Proyecto institucional. Articulación entre niveles y modalidades	
2.6. Trayectorias de los estudiantes	44
2.7. La evaluación en la modalidad de EPJA	44
2.8. Vinculaciones de la EPJA con el contexto	45
2.9. Sujetos de la EPJA	45
2.10. Capacidades por desarrollar en la EPJA	46
2.11. Capacidades de los docentes de la EPJA	49
2.12. Normativas vigentes en el marco de la EPJA	52
2.12.1. Normativas que rigen a nivel nacional a la EPJA	52
2.12.2. Normativas que rigen la EPJA en Corrientes	56
Bibliografía	65

Capítulo III

Volver a mirar la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: la educación de jóvenes y adultos en la provincia de Corrientes

.....	67
-------	----

Miriam Flores

3.1. La Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes	67
--	----

3.2. La educación de jóvenes y adultos en escenarios no convencionales	68
3.3. El equipo técnico, los especialistas y sus trayectorias de formación	69
3.4. Una historia en construcción: la EPJA desde las voces de los actores. Recuperación narrativa de la experiencia: normas, lineamientos y sus procesos de gestión	71
3.4.1. Las acciones de la EPJA en el contexto sociopolítico argentino	71
3.4.2. La participación de la jurisdicción en la construcción del cambio a nivel nacional	73
3.4.3. Experiencias de trabajos colectivos	74
3.5. La Dirección de EPJA y sus articulaciones	75
3.5.1. Con Modalidades Educativas. La Educación en Contextos de Encierro	75
3.5.2. Con otras instancias gubernamentales	76
3.6. La modalidad EPJA: dificultades vinculadas con los procesos de implementación del nuevo currículum en las instituciones	77
3.7. Algunas singularidades jurisdiccionales en torno a la construcción curricular	84
3.8. Consideraciones sobre el sujeto joven y adulto como destinatario de la EPJA. Características atribuidas por los docentes	85
3.9. Diseño curricular e interdisciplinariedad	87
3.9.1. El sentido de enseñar a partir de las situaciones problemáticas	88
3.9.2. La Educación Artística y la Educación Física en el Diseño Curricular de la EPJA	90
3.9.3. Otras inclusiones curriculares	91
3.9.3.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación	91
3.9.3.2. La cultura guaraní	91
3.10. Una formación postergada. La formación para la enseñanza y la formación para la gestión	93
3.10.1. La formación para la enseñanza	93
3.10.2. La formación para la gestión	94
Bibliografía	96

Capítulo IV

La reinención de la lucha en tiempos actuales. Reflexiones en torno a las conquistas y a las deudas

..... 97

Miriam Flores

4.1. Construcción de políticas educativas para la EPJA

4.2. Procesos de implementación de las políticas educativas

4.3. Trayectorias de formación de los docentes, gestión directiva y gestores provinciales de la EPJA	100
4.4. Trayectorias formativas en la gestión	100
4.5. La lucha continúa	101
Bibliografía	103

PARTE II

Reflexiones de los hacedores de la política

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: una mirada desde los ámbitos de la gestión	107
--	-----

Delia Méndez

Contexto histórico	107
Inclusión educativa-etapas de trabajo	109
Construcción de un marco regulatorio para la EPJA y el Consejo Federal de Educación	111
Resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación para la EPJA	112
Los sujetos de la EPJA	112
La Mesa Federal, el porqué de su constitución y su objeto principal	113
Las universidades	113
A manera de cierre	114

Palabras finales para seguir pensando el campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos	115
--	-----

Esther Córdoba y Adriana Vilanova

Agradecimientos

Esta experiencia no hubiera sido posible sin la valiosa colaboración de diversas instituciones y personas, a las que queremos transmitir nuestro sincero agradecimiento.

Al Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección Nacional de Gestión Educativa y a la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA) que, a través del Convenio de Colaboración N° 1309/14 con la Universidad Nacional del Nordeste-Facultad de Humanidades, financiaron este trabajo.

Un reconocimiento especial a los integrantes del equipo de gestión de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes (directora, equipo técnico y de especialistas), quienes generosamente nos abrieron sus puertas para conocer la realidad cotidiana de la gestión educativa. Agradecemos el tiempo brindado y su apertura para compartir sus luchas por la educación de jóvenes y adultos en la provincia.

Al equipo de conducción de un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) de la ciudad de Corrientes, quien nos ofreció su tiempo y compartió sus experiencias y preocupaciones en el campo de la EPJA.

A los profesores Pablo Matcovich, Gisela Vega y Marina Latorre, que colaboraron en la instancia del Taller de Sistematización de Experiencias, observando y registrando lo acontecido en el mismo.

A la Universidad Nacional del Nordeste y muy especialmente a la Facultad de Humanidades y sus autoridades, que permitieron y acompañaron con su gestión la ejecución del proyecto. Al Instituto de Investigaciones en Educación, nuestro espacio de formación y ámbito laboral, desde el cual concebimos y desarrollamos este estudio.

Agradecemos especialmente la participación y el compromiso de cada una de las personas que nos acompañaron durante este proceso.

Gladys Blazich, Miriam Flores y Aníbal Bar

Presentación

Gladys Blazich

1. NUEVAS POSIBILIDADES Y SENTIDOS EN LA EPJA

En esta obra compartimos la sistematización de una experiencia institucional de construcción curricular realizada en 2016, a partir de las voces de los equipos de gestión de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA), de especialistas en contenidos de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante DEPJA), y de directivos y docentes de instituciones educativas, todos de la provincia de Corrientes.

El trabajo que presentamos es producto de una de las diversas acciones que constituyeron la línea de trabajo denominada Implementación de un currículum modular que garantice movilidad y trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal.

La mencionada línea fue financiada por el Ministerio de Educación de la Nación –a través de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos– y llevada adelante en el marco del Convenio de Colaboración N° 1309/14 entre la Universidad Nacional del Nordeste y la Facultad de Humanidades. Surge de un trabajo previo y sostenido de extensión y transferencia entre la cátedra Educación de Adultos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Unne y distintas instancias gubernamentales nacionales y jurisdiccionales.

La línea de trabajo a la que aludimos comprendió el diseño, la organización y la puesta en marcha de diversas actividades, algunas de las cuales constituyeron proyectos de extensión, y tuvieron por objetivo acompañar a equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes de escuelas primarias y secundarias para jóvenes y adultos de Chaco y de Corrientes, en la implementación de los nuevos diseños curriculares para la EPJA.

Dos de los proyectos involucraron la realización de talleres con supervisores, docentes y directivos de escuelas primarias para jóvenes y adultos de la provincia del Chaco, de las Regiones Educativas III y VIII, y con docentes y directivos de Bachilleratos Libres para Adultos de la ciudad de Resistencia. En ellos tuvimos la oportunidad de construir en forma conjunta conocimientos sobre las problemáticas de las escuelas para jóvenes

y adultos, las particularidades de los sujetos docentes y estudiantes, la complejidad de los contextos sociales e institucionales donde se desarrolla, y abordamos la elaboración de propuestas didácticas en el marco de las definiciones nacionales y provinciales para la modalidad.

Asimismo, llevamos a cabo un ciclo de charlas abiertas denominado Temas de Formación Docente en la Educación de Jóvenes y Adultos. Abordaje de las problemáticas regionales que tuvo lugar en las ciudades de Resistencia y de General Pinedo. Los temas de cada una de las conferencias versaron sobre Políticas y Educación de Jóvenes y Adultos, Didáctica de la Lengua, Formación Docente, Enseñanza e Investigación, Discapacidad e Interculturalidad desde la Perspectiva de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En la provincia de Corrientes colaboramos con la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, financiando la constitución de grupos de especialistas disciplinares para la elaboración de materiales –y su impresión– para asesorar a los docentes de la modalidad.

Actualmente, y cumpliendo con demandas específicas de formación docente, iniciamos el tramo final de las actividades de la Diplomatura Universitaria en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos que se dicta en la Facultad de Humanidades de nuestra universidad juntamente con la Universidad Nacional de Córdoba.

2. ITINERARIOS DE TRABAJO MANCOMUNADOS

La Universidad Nacional del Nordeste inició en 2004 una serie de acciones de articulación con las jurisdicciones de la región en el campo de la educación de jóvenes y adultos, mediante dos experiencias que involucraron la finalización de estudios primarios y secundarios del personal No Docente de la institución, y que se gestionaron a través de la Dirección de Articulación de Niveles Educativos dependiente del Rectorado de la Unne. El primero de ellos con la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación de Corrientes que implementó un Programa de Terminalidad de la Educación Primaria, y el segundo, con el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco, que habilitó en la universidad un anexo de un Bachillerato Libre para Adultos. En ambos proyectos participaron activamente docentes de la universidad que estuvieron a cargo de las distintas asignaturas.

A partir del 2000, la Facultad de Humanidades implementó un nuevo Plan de Estudios para las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, incluyendo, en esta última, y por primera vez, una cátedra relacionada con la educación de adultos. Desde la misma, cuyo primer dictado fue en 2004, y conscientes de las demandas educativas de la sociedad, comenzamos a vincularnos con diversas instancias gubernamentales nacionales, los Ministerios de Educación de las provincias de Chaco y Corrientes, distintos especialistas, otras universidades y organismos internacionales vinculados con la temática.

Una de las primeras acciones realizadas con el Ministerio de Educación y Cultura de Corrientes se llevó a cabo entre 2004 y 2005, contribuyendo con la elaboración y redacción del Proyecto de Transformación del Subsistema de Educación de Jóvenes y

Adultos ejecutado por la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa de dicho Ministerio, así como también en el dictado de cursos de capacitación para docentes de escuelas primarias de la modalidad.

Posteriormente, integramos la Comisión Ad Hoc convocada por el Ministerio de Educación de la Nación-Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, para la elaboración del documento Capacidades de Estudiantes y Docentes de la EPJA en representación de la provincia de Corrientes, y llevamos adelante la Asistencia Técnica para el Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes en dos oportunidades, en 2011 (Consortio conformado por el German Education and Training -Icon-Institute- y la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y en 2013 (Consortio conformado por el -Icon-Institute- y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), ambos financiados por la Unión Europea.

Más tarde, colaboramos con el Ministerio de Educación de la Nación –Dirección Nacional de Gestión Educativa, Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos– junto a otras universidades nacionales en la organización y el desarrollo de encuentros para consulta y discusión con docentes y directivos de todo el país, que culminó con la elaboración del 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 (Resolución N° 254/15 del CFE).

A partir de 2015, dimos los primeros pasos para, finalmente, constituir una red de trabajo con la cátedra Pablo Latapí de la Universidad Nacional de San Martín, algunas universidades nacionales y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para promover, difundir y fortalecer la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en la región.

Lo realizado se suma a acciones más puntuales como las respuestas a demandas de formación o difusión a través de conferencias, talleres, cursos de capacitación y de posgrado en Chaco, Misiones, Corrientes y Formosa.

3. LA COMPLEJIDAD DE LA TRANSFORMACIÓN. LOS SENTIDOS EN LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

La educación de jóvenes y adultos sigue siendo hoy un tema de amplio debate. Como espacio de convergencia de distintas perspectivas, sus sentidos se resignifican al compás de procesos políticos y sociales. Relegada por años de la política pública y ubicada siempre en un lugar marginal, su especificidad y sus problemáticas emergentes solo pueden comprenderse complejizando la mirada desde las múltiples dimensiones que la atraviesan. Messina (2002:6) la define como:

un lugar contradictorio, tensionado, tanto propicio para la promoción de nuevas oportunidades para los grupos marginados y la experimentación de nuevos modos de enseñanza, como para la reproducción de prácticas escolarizadas, degradadas y empobrecidas.

Llamada también “la otra educación”, ha estado signada por el principio de la “compensación” y la “reparación” social, referido principalmente a la escolaridad no alcanzada por

una parte de la población adulta (Messina, 2002; Rodríguez, 2009). Su campo se configura a partir de un amplio abanico de prácticas, modalidades, oferentes, destinatarios y sentidos, siendo la “heterogeneidad” el rasgo que unifica su diversidad (Blazich *et al.*, 2010).

En los últimos años, una serie de transformaciones normativas colocó a la EPJA y su especificidad en un lugar central, proponiendo análisis, discusiones y acuerdos nacionales y jurisdiccionales que dieron como resultado, entre otras acciones, la elaboración de marcos políticos y conceptuales para el desarrollo de un nuevo diseño curricular que recuperó las demandas y necesidades de sus verdaderos destinatarios: jóvenes y adultos que no iniciaron o no completaron la escolaridad obligatoria.

La sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 en 2006 y los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación hasta 2015 sentaron las bases para encuadrar su sentido y especificidad. Ese marco normativo permitió la construcción de otros formatos curriculares que posibilitaron, entre otras cuestiones, la acreditación de trayectos escolares ya realizados y el reconocimiento de diversos saberes construidos por jóvenes y adultos en sus trayectorias sociales.

Sin embargo, en educación, y específicamente en la construcción de políticas, el Estado representa solo un nivel, ya que las mismas se van configurando con la participación de otros sujetos. En este sentido, los sujetos resignifican y “traducen” las decisiones estatales en sus diversos ámbitos de actuación, las instituciones y, particularmente, el aula.

Achilli (1998:2) reconoce otro espacio público y otros procesos de construcción –generalmente invisibilizados– donde las políticas están sujetas a la lucha de intereses diferenciados:

Cuando hablamos de políticas educativas hacemos referencia –en un sentido amplio– al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegónicas– como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadores, padres o grupos étnicos– las que, en una dialéctica con las anteriores, puede reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas.

Por todo ello, en este trabajo nos interesó dar cuenta de algunos de los procesos de apropiación de esas normas en diferentes instancias del sistema educativo hasta su efectiva concreción en las escuelas ya que, acordando con Rockwell (1997), la norma educativa oficial es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas; por tanto, la norma nunca se incorpora a ésta en su formulación explícita original, y son los sujetos los que van construyendo sus formas particulares en cada circunstancia. De este modo, cada nivel de decisión interpreta los lineamientos y regulaciones de acuerdo con la complejidad de su contexto de aplicación y sus vivencias cotidianas, construyendo prácticas con significados sociales singulares.

Este libro se organiza en dos partes y en sus páginas intentaremos dar cuenta de la complejidad de los procesos de construcción e implementación de nuevos diseños curriculares en la provincia de Corrientes desde las instancias de su elaboración hasta su expresión en las aulas; la primera presenta la metodología empleada, el marco histórico y normativo, el proceso realizado y sus conclusiones; y la segunda, la mirada de los hacedores políticos y técnicos que participaron de las acciones realizadas para la EPJA desde 2006 a 2015.

La primera parte contiene cuatro capítulos. En el Capítulo I, Aníbal Bar y Miriam Flores presentan y encuadran la metodología adoptada en este trabajo y la tensionan con otros enfoques de la investigación cualitativa: la investigación acción y la investigación participativa y sus potencialidades para captar la singularidad de los procesos de implementación de los diseños curriculares en la educación de jóvenes y adultos.

Miriam Flores, en el Capítulo II, realiza un exhaustivo recorrido histórico de la constitución de la modalidad, su organización y sus sentidos. Asimismo, hace una descripción analítica de los diferentes documentos emanados de la legislación vigente entre 2006 y 2015 para la EPJA, considerando especialmente las normativas nacionales y de Corrientes.

En el Capítulo III, la misma autora relata el proceso del cambio curricular en Corrientes desde la perspectiva de los integrantes de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y del cuerpo directivo y docente de una escuela secundaria para jóvenes y adultos.

Luego, en el Capítulo IV, expone las conclusiones de los análisis realizados en el marco del proceso desarrollado y abre nuevos interrogantes para seguir repensando la EPJA.

En la segunda parte de este libro, Delia Méndez brinda su perspectiva de las políticas educativas implementadas para la EPJA desde el ámbito de la gestión, ya que desempeñó un lugar clave en los procesos de decisiones político-pedagógicas durante esos años.

Finalmente, Esther Córdoba y Adriana Vilanoba reflexionan sobre el proceso desarrollado a nivel nacional desde su participación en los equipos técnicos que intervinieron en el desarrollo de diversas acciones vinculadas con la modalidad: la elaboración de documentos y materiales educativos, y el diseño y ejecución de talleres, entre otros.

Esperamos que el camino realizado en Corrientes, que intentamos visibilizar en este libro, pueda aportar algunas herramientas para pensar la construcción de nuevos procesos de transformación en el campo de la EPJA.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E.L. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, (18), 33-48. Disponible en: www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm. Consultado el 3/9/2010.
- Blazich, G.; Gómez Vallejos, L.; Guarino, G. y Pujalte Ibarra, P. (2010). La diversidad en las escuelas para jóvenes y adultos. Cuando la heterogeneidad marca un estilo. En Actas del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, 13 al 15 de septiembre de 2010, Buenos Aires.
- Messina, G. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. Cátedra Jaime Torres Bodet. Crefal. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/catedras_jaime_torres/catedra_2.pdf. Consultado el 28/6/2011.
- Rockwell, E. (1997). "De Huellas, Bardas y Veredas: Una Historia Cotidiana en la Escuela". En Rockwell, E. (comp.) *En La Escuela Cotidiana* (pág. 10-33). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (2009). Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos (Efora)*, 3(1), 64-82. Disponible en: http://campus.usal.es/~efora/efora_03/monografico_efora_03.pdf. Consultado el 29/3/2017.

PARTE I

La construcción de nuevos sentidos en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Capítulo I

Metodología para la comprensión de los trayectos de implementación de la educación de jóvenes y adultos en Corrientes, período 2006/2015

Aníbal Bar y Miriam Flores

La implementación de la educación de jóvenes y adultos en Corrientes ha atravesado un largo proceso que se fue definiendo de modo paulatino en el marco de los lineamientos políticos nacionales y jurisdiccionales para la modalidad. Los mismos se fueron incorporando en un marco normativo regulatorio que fue dando condiciones para la definición de mesas de consulta para la construcción de diseños curriculares y para el planteo de estrategias de intervención, entre otras acciones que posibilitaron dar fuerte entidad al sector.

El presente trabajo se propuso, por una parte, recabar la normativa sobre la que se fundamentó lo realizado en la jurisdicción; y, por otra, diseñar una estrategia que posibilite obtener información sobre los sentidos, alcances, decisiones y determinaciones asumidas en ese proceso. Para el primer objetivo se realizó un relevamiento de las normas nacionales y provinciales sustanciadas en leyes, decretos, resoluciones, circulares y todo otro documento de carácter prescriptivo que orientara las acciones a seguir; y para el segundo, se desarrolló un trabajo de sistematización de experiencias, siguiendo la metodología propuesta por Jara Holliday (2012).

1.1. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO, UNA TÉCNICA PARA COMPRENDER EL ENCUADRE POLÍTICO SOBRE EL QUE SE SUSTENTA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información contenida en los documentos que prescriben la educación de adultos es la del análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990; Pérez, 1994; Mayring, 2000); pues esta manera de construir datos concilia los enfoques más objetivos con otras formas más flexibles y menos lineales (Pérez, 1994). La técnica escogida no se propone analizar la forma o estilo del texto, sino el contenido explícito y subyacente en el discurso. En palabras de Bardin (1986), es un instrumento metodológico aplicado a los contenidos y continentes del discurso que se mueve entre la objetividad discursiva y la subjetividad del investigador o

intérprete; de allí que sea polimórfico y polifuncional, pues sirve tanto a una función heurística como a la comprobación de los supuestos.

Las fuentes de información para el relevamiento propuesto fueron:

Leyes consultadas

- Ley de Educación Común N° 1420.
- Ley Federal de Educación N° 24195.
- Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26075.

Resoluciones consultadas

Resoluciones nacionales

- Resolución N° 22/07 del Consejo Federal de Educación (CFE), que aprobó el documento Lineamientos para un plan federal de educación permanente de jóvenes y adultos.
- Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación.
- Resolución N° 66/08 del CFE.
- Resolución N° 254/15 del CFE. Aprobación del Marco de Referencia de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Resoluciones provinciales

- Resolución N° 27 del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2015).
- Resolución N° 4358 del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (2015).
- Resolución N° 4331 del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes (Anexo I y II, 2015).

Otros documentos consultados

A nivel nacional

- Documento de la Mesa federal de la DEJA-27/11/2009. Propuesta educativa basada en el desarrollo y la construcción de capacidades.
- Documento base y Lineamientos curriculares de la EPJA. Aprobados por Resolución N° 118/10 del CFE.
- Documento Capacidades de los Estudiantes y Docentes de la EPJA. Elaborado por Comisión Ad Hoc, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos y el Ministerio de Educación de la Nación.

A nivel provincial

- Documento Base Jurisdiccional de la Modalidad EPJA en Corrientes. Hacia una Nueva Escuela Primaria y Secundaria para la Educación de Jóvenes y Adultos. Lineamientos Curriculares.

1.2. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA TEORÍA PARA LA ACCIÓN Y UNA METODOLOGÍA PARA INVESTIGAR LAS TRAYECTORIAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La sistematización de experiencias comporta una teoría y una metodología de indagación de la realidad social que abreva en diferentes fuentes. Por una parte, el gran marco de las metodologías cualitativas, y por otra, las perspectivas de la investigación acción y

la investigación participativa. Así, el encuadre general pone sobre el tapete una relación diádica sujeto-objeto que se configura y toma distancia de los enfoques empiristas, o bien de aquellos donde el investigador y su investigación se desvinculan de su objeto, lo analizan desde la mirada externa y lo trascienden.

1.3. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA

La ciencia moderna surgida tras el Renacimiento impuso un modelo de cientificidad que, si bien fructífero y exitoso para las Ciencias Naturales y la tecnología de los siglos XIX y XX, no ha resultado suficiente ni adecuado para dar cuenta de otra índole de fenómenos, particularmente aquellos donde el sujeto sociohistórico se torna en objeto de indagación.

En este contexto, las Ciencias Sociales se edifican sobre una epistemología diferente, donde la noción de ciencia o de conocimiento científico adopta dimensiones claramente diferenciadas de aquellas puestas en juego en el descubrimiento de las leyes de la naturaleza. Así, la cientificidad construida sobre lo humano está dotada de propiedades ausentes en otros enfoques, como la sensibilidad, la reflexión crítica o la recursividad, propiedades estas que posibilitan al investigador social la captación de su objeto del modo más elocuente. Dicho de otra manera, implica experiencias donde la verdad no puede ser puesta a prueba por los medios usuales de la tradición científica hegemónica, ya que entraña una “experiencia de verdad” en el sentido de Gadamer (1984), esto es, la verdad en la inmediatez de la vivencia social.

Las metodologías cualitativas requieren de marcos conceptuales más adecuados para dar cuenta de sus problemáticas, marcos como la teoría crítica o la dialéctica, entre otras formas de concebir lo social más allá de los modelos de ciencia dados en la Modernidad. Si bien “lo cualitativo” se expresa a menudo divergente, no es menos cierto que todo lo que allí abreva comparte un núcleo que rompe con el conocimiento jerárquico, con los valores de la tradición moderna, con las modelizaciones racionalistas, con la verdad universal; en suma, con aquello identificado con la versión oficial de la ciencia. Lo que se busca no está en el dato elocuente, sino en su sombra; no está en la simplicidad de lo manifiesto, sino en la complejidad de lo subyacente; no está en el todo, sino en sus fragmentos; no está en lo trascendente al sujeto, sino en el sujeto mismo. Se adentra en la naturaleza profunda de lo real, en la cualidad integrada, en las relaciones totales, en la dinámica de la estructura. Comporta una experiencia subjetiva, y con ella una experiencia estética (Martínez, 2006).

Vasilachis de Giladino (2009) se pregunta si es posible acceder a la identidad de los sujetos que participan en la investigación cualitativa sin la propuesta de una ruptura ontológica; y a la vez se interroga sobre cómo se vinculan los presupuestos ontológicos y epistemológicos del investigador con la calidad de su investigación. La autora responde a las cuestiones invocando los paradigmas de las Ciencias Sociales, los que encarnan diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, dos de ellos muy consolidados, el materialista-histórico y el positivista, y un tercero emergente, el interpretativo, en progresiva consolidación. Cada uno de ellos es irreductible a los otros y

subyace en las prácticas de investigación social. En este contexto, la autora señala que estos tres paradigmas son coexistentes y constituyen el fundamento de la Epistemología del Sujeto Cognoscente, o sea la del investigador, sus fundamentos teórico-epistemológicos y su repertorio metodológico. Así, este sujeto conocerá a los sujetos de investigación y definirá sus acciones en virtud de alguno de los tres paradigmas disponibles. Vasilachis de Giladino (2009) reconoce que este segundo sujeto adquirirá diferentes estatus según cuál sea el paradigma de sustentación del investigador, y que este modo de abordar al “otro” inaugura una segunda epistemología, la del sujeto conocido, la que tan solo es complementaria de la del sujeto cognoscente.

La propuesta de Vasilachis de Giladino (2009) resulta interesante en tanto deslinda convenientemente dos dimensiones que hacen a la identidad del sujeto conocido, la sustancial y la existencial; la primera en relación con lo común y compartido por los sujetos, la segunda en vínculo con las situaciones de contexto en el que ese sujeto se desenvuelve.

Esta distinción de lo subjetivo marca dos ontologías para el mismo sujeto, en una es un ente que comparte propiedades con sus pares; en la otra asume dimensiones particulares que lo distinguen de los otros. La autora postula una Metaepistemología donde ambas epistemologías del sujeto (cognoscente y conocido) se intersectan en sus formas de conocer, se asumen en la intersubjetividad y se construyen cooperativamente. Esta versión del conocimiento supone un sujeto conocido habilitado para su producción, legitimado socialmente y reconocido por el sujeto cognoscente.

El paradigma interpretativo es el que fundamenta la investigación cualitativa en el marco de la Epistemología del Sujeto Cognoscente y, concordante con ella, las maneras de abordar al sujeto conocido estarán dadas por los contextos, las nociones en juego y los paradigmas disciplinares vigentes (Vasilachis de Giladino, 2009).

1.4. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA METODOLOGÍA ENMARCADA EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación acción es una forma de investigación cualitativa iniciada por Kurt Lewin en la década del cuarenta del siglo pasado. En sus orígenes esta se hallaba orientada a fines eminentemente prácticos que demandaban soluciones rápidas, lo que requería de la intervención de los investigadores, la producción conjunta de conocimiento y el consiguiente incremento de la eficacia del grupo (Suárez Pazos, 2002). Para Lewin *et al.* (1946), la investigación acción es un instrumento cuya meta es la mejora de las prácticas sociales al interior de los grupos. Dicha concepción pone en discusión la tradición epistemológica que adopta distancia entre los procesos de producción y aplicación del conocimiento, como asimismo entre investigadores, profesionales, gestores y demás actores de la trama social, lo que conlleva a reexaminar la noción de verdad imperante en el modelo de ciencia positiva.

En palabras de Restrepo Gómez (2002:59):

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que es investigado, quien investiga y el proceso de investigación.

Colmenares y Piñero (2008) sugieren dos líneas claramente diferenciadas, por una parte, la que continúa con lo iniciado por Lewin, inscrita en la sociología, y que tiene como representantes a Sol Tax y a Fals Borda; y por otra, la que se sustancia en los contextos educativos y que tiene desarrollos en el Brasil con Freire, en Inglaterra con Stenhouse y Elliott, y en Australia con Carr y Kemmis.

Latorre (2003) concibe tres maneras de entender la investigación acción, una de corte técnico, otra de modalidad práctica y una tercera con orientación crítica. La primera se define a instancias de una mirada instrumental que busca resolver los problemas a través de su identificación y de la construcción de hipótesis resolutorias, donde el sujeto se distingue claramente de su objeto en la búsqueda de la objetividad necesaria. Otra de sus modalidades, la práctica, se construye en derredor de la reflexión y el diálogo en pos de una mejora de la comprensión de los procesos sociales, comprensión que se fundamenta en los significados operantes al interior del grupo del que el investigador es parte inescindible. La investigación acción en su versión crítica se nutre de las modalidades anteriores, pero propende a la emancipación de sus integrantes sobre la base de reestructuraciones sustanciales de la organización social, cambios que se fundamentan en una dialéctica grupal y en un examen reflexivo riguroso. Para Habermas (1982), las modalidades antes reseñadas se inscriben en tres clases de intereses: interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio, que se corresponden con los intereses de la ciencia, para el autor, carentes de la tan mentada neutralidad y objetividad.

1.5. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMO INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Lo que Habermas denomina interés emancipatorio se inscribe en el paradigma socio-crítico, el que, según Guba (citado por Krause, 1995), se distancia del positivismo y pos-positivismo incurriendo en una postura que asume la imposibilidad de la neutralidad del conocimiento, y con ello la adopción de valores explícitos. Dicho paradigma se distingue por una ontología realista, pero a la vez crítica; una epistemología que afronta la subjetividad y lo que ella conlleva; una metodología dialéctica y transformadora. Es habitual que la investigación desde esta perspectiva sea denominada investigación acción participativa, o simplemente investigación participativa, si bien desde algunas vertientes se la entiende como modos diferentes de investigar.

Falabella (2002) afirma que la investigación-acción pone el acento en la acción, y que es esta la instancia sobre la cual se van definiendo las estrategias metodológicas en función de las características del contexto. Dicha condición no delimita claramente la acción de la investigación, como tampoco diferencia indicadores, ni define categorías *a priori*, todo lo cual se da en el marco de investigadores-actores y otros sujetos del grupo social. Para

el autor, la investigación acción no supera el obstáculo que significa separar el sujeto del objeto, o lo que es lo mismo, no asume que el investigador y los actores sociales son parte de un mismo contexto y, por ende, son sujetos sometidos a las mismas condiciones.

La metodología de la investigación participativa requiere de una importante preparación de sus integrantes; a la vez que un arraigado compromiso sociopolítico, supremacía de la investigación por sobre la acción, trabajo en agrupaciones organizadas y no corporativas, gran legitimidad académica y política, cierta independencia de los partidos y Estados, espacio de desarrollo y empoderamiento de las comunidades por encima de las individualidades, entre otros atributos que la caracterizan (Falabella, 2002).

La investigación acción participativa ha tenido y tiene presencia en el ámbito de la educación de América Latina, por ejemplo, en Colombia, con los trabajos de Restrepo, Salazar y Federman, entre otros, o en la Argentina con las investigaciones de Iovanovich; también en Europa, con los aportes de Carr y Kemmis, Pérez Serrano, Elliot y Adelman, además de los ya históricos de Stenhouse (Colmenares, 2012).

1.6. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS, UNA MANERA DE INVESTIGAR LOS PROCESOS SOCIALES

Según Jara Holliday (2012:4):

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y porqué lo hicieron de ese modo. La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y reorientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

En este sentido, el autor propone una serie de instancias para la sistematización:

- A. El punto de partida
Requiere como condición ser partícipe de la experiencia a sistematizar. Aquí, es fundamental que se realicen registros de lo que acontece durante la experiencia, por ejemplo, en cuadernos de anotaciones, etc.
- B. Las preguntas iniciales
 - B1. ¿Para qué se quiere sistematizar?
(*Definición* del objetivo). Se trata de definir el objetivo de esta sistematización, teniendo en cuenta la utilidad de dicho mecanismo.
 - B2. ¿Qué experiencia(s) se sistematizará(n)?
(*Delimitación* del objeto a sistematizar). Se trata de delimitar el objeto a sistematizar: selección de experiencias concretas, indicando el lugar donde se ha llevado a cabo, así como el período de tiempo que se va a escoger para esta tarea.
 - B3. ¿Qué aspectos centrales de las experiencias interesa sistematizar?
(*Precisión* de un eje de sistematización). Se trata de precisar un eje de sistematización,

un hilo conductor que atraviesa la(s) experiencia(s), referido a los aspectos centrales que interesan sistematizar en este momento.

B4. ¿Qué fuentes de información se utilizarán?

Se trata de identificar y ubicar dónde se encuentra la información que se necesita para recuperar el proceso de la experiencia y ordenar sus principales elementos. Además, identificar qué información es necesaria conseguir vía entrevistas, búsqueda documental, revisión de archivos o alguna otra forma de indagación. En esta instancia es importante centrarse en aquellos registros referidos al objeto que se ha delimitado y los que se refieren al eje de sistematización, para no encarar recopilación de información que luego no se va a emplear.

B5. ¿Qué procedimientos se seguirán?

Se recomienda realizar un plan operativo de sistematización donde se definan las tareas a realizar, quiénes serán responsables de cumplirlas, quiénes serán las personas que van a participar, cuándo y cómo, qué instrumentos y técnicas se van a utilizar. Asimismo, debe considerarse con qué recursos se cuenta y cuál será el cronograma de actividades.

- C. Recuperación del proceso vivido

C1. Reconstrucción de la historia

Se trata de hacer una reconstrucción ordenada de lo sucedido en la experiencia, normalmente de forma cronológica, de acuerdo con el período delimitado, lo que permite tener una visión global de los principales acontecimientos que ocurrieron en el período. En este momento se pueden identificar los momentos significativos, las principales opciones realizadas, los cambios que fueron marcando el ritmo del proceso, y ubicar los momentos ocurridos durante la experiencia.

C2. Ordenamiento y clasificación de la información

Se trata de organizar toda la información disponible sobre los distintos componentes de la experiencia, teniendo como guía el eje de sistematización.

- D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

D1. Análisis y síntesis

Se trata de iniciar la fase interpretativa sobre todo lo que se ha descrito y reconstruido previamente de la experiencia. Se procede a un análisis del comportamiento de cada componente por separado y luego se establecen relaciones entre los mismos.

D2. Interpretación crítica

Se intentan retomar los interrogantes, indagando acerca de las causas de lo sucedido. Esto permite identificar las tensiones y contradicciones, las interrelaciones entre los distintos elementos objetivos y subjetivos.

De este modo, se busca entender los factores clave o fundamentales; entender y explicitar o descubrir la lógica que ha tenido la experiencia (¿por qué pasó lo que pasó y no pasó de otro modo?). Es el momento de confrontar esos hallazgos con otras experiencias y establecer relaciones con planteamientos o formulaciones teóricas.

- E. Los puntos de llegada
 - E1. Formulación de conclusiones y recomendaciones
Es la instancia donde se arriban a las principales afirmaciones que surgen como resultado del proceso de sistematización. Pueden ser formulaciones teóricas o prácticas. Son punto de partida para nuevos aprendizajes, por lo que pueden ser inquietudes abiertas.
 - E2. Elaboración de productos de comunicación
Se trata de hacer comunicables los aprendizajes. Permite compartir las lecciones aprendidas, y dialogar con otras experiencias y aprendizajes. No debe limitarse a un solo producto (el documento final), sino también a diseñar una *estrategia de comunicación* que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados, pensándola en función de a quién va dirigida y que sea parte de un proceso educativo más amplio. En este caso se proponen alternativas como video, teatro, foros de debate, colección de folletos, fotonovelas, programas radiales, etc.

1.7. LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

La metodología propuesta por Jara Holliday (2012) ha tenido vasto desarrollo en diferentes áreas del quehacer social, particularmente en el de la educación (Gutiérrez Rico, 2008). El contexto educativo presenta aristas singulares, toda vez que la práctica docente se configura como un espacio de objetivación de las relaciones entre el saber y el poder, relaciones que se plasman en el lugar que ocupa el docente, los estudiantes y las normas institucionales. La sistematización de experiencias permite poner en cuestión y superar los esquemas clásicos en pos de emancipar y empoderar al sujeto que aprende.

En el ámbito de la educación de adultos, el marco teórico de la EPJA reconoce como valor fundante el aporte de Paulo Freire, contribución que confiere un modelo de actuación que combina adecuadamente la crítica con la reflexión, sobre todo porque no se dispone de un acabado marco conceptual, sino más bien de un entramado de teorías que provienen de distintos campos disciplinares. Así, dicha situación da condiciones para la construcción de conocimientos en el espacio de la práctica, y no de una pura práctica sin debate ni cuestionamiento de su *statu quo* (Iovanovich, 2003). Para la autora, la teoría definida desde la experiencia, y la experiencia denotada desde la teoría, constituye un círculo virtuoso que se plasma en una “dinámica transformadora y de transformación” que posibilita intervenciones más eficaces, más críticas y reflexivas.

1.8. PROYECTO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

En función de la metodología de la sistematización de experiencias, se procedió a elaborar de forma conjunta con el equipo técnico de la EPJA de la provincia de Corrientes, un proyecto para desarrollar los aspectos correspondientes al *punto de partida* y *las preguntas iniciales*.

En un primer momento se estableció una reunión con el equipo técnico para realizar un acuerdo en cuanto a los objetivos de la sistematización de experiencias. Según lo expresado con anterioridad, se decidió sistematizar “el proceso de transformación curricular y el cambio de diseño en la escuela primaria y secundaria para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la provincia de Corrientes”.

Objetivos de la sistematización

- Generar un soporte que visibilice las acciones realizadas e implementadas en el contexto EPJA (federal y provincial), el cambio de enfoque (transformación curricular) y el nuevo diseño en la EPJA correntina.
- Generar un proceso de construcción de conocimiento colectivo en torno a lo curricular y las fortalezas y debilidades de su implementación, volviéndolo un material de permanente reflexión para cambios y mejoras futuras.
- Vehicular y fortalecer los espacios de intercambio y diálogo entre equipos técnicos, de gestión y docentes.

Ejes específicos

- Contexto EPJA: sistematizar los antecedentes contextuales y bibliográficos que propician y posibilitan los cambios curriculares.
- Política educativa: sistematizar los elementos esenciales en discusión: posicionamiento del sujeto de la educación, posicionamiento del docente, posicionamiento de la gestión educativa, fundamentos de la educación de jóvenes y adultos, fortalecimiento de la propuesta federal, lineamientos de la jurisdicción.
- Implementación/operativización provincial: sistematizar gestiones y actividades realizadas desde el equipo técnico EPJA, a los fines de socializar e incorporar la transformación curricular en las escuelas primarias y secundarias de educación permanente de jóvenes y adultos.
- Acciones y reacciones: sistematizar mecanismos de acción, reacción e implementación por parte de los establecimientos educacionales del cambio curricular.
- Construcción colectiva: recuperar la experiencia construida para detectar las fortalezas, debilidades, asimilación y resistencias del cambio curricular implementado en las escuelas de la EPJA, dando cuenta de la riqueza, el protagonismo y compromiso asumido desde las distintas instancias intervinientes.

Elementos que considerar en la recuperación histórica del proceso

- Cambio de Marco Normativo Educacional del país y de la provincia.
- Espacios de discusión en las instancias federales y provinciales.
- Estado de la cuestión: visión, misión y sentido de la EPJA en Corrientes.
- Tradición, trayectorias y gestión de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA en adelante) y sus instituciones.

- Fortalezas y debilidades de la formación docente con la que cuentan los profesores que trabajan en las escuelas de la EPJA.
- Cambios en los modos de concebir a los sujetos de la EPJA.
- Fuentes de información.
- Documentos, bibliografías y entrevistas referentes al marco legal y normativo provincial y federal de la EPJA.
- Documentos, bibliografías y entrevistas referidas a lo curricular.
- Entrevistas al equipo técnico EPJA, equipos de dirección y gestión de escuelas primarias y secundarias de adultos.
- Observaciones de reuniones del equipo técnico, equipo de especialistas, gestores de la EPJA.

Aspectos que considerar en la interpretación crítica

- Identificar tensiones, contradicciones e inter-relaciones entre los distintos actores que intervienen en el proceso y sus distintas etapas.
- Identificar factores que facilitan y obstaculizan la implementación y cambio curricular en las escuelas EPJA.
- Confrontar reflexiones surgidas del proceso de cambio curricular (experiencia) con planteamientos o formulaciones teóricas y técnicas entre los actores intervinientes.
- Cuestionamientos e interrogantes que surgen del proceso de cambio curricular y su implementación.
- Establecer relaciones de las experiencias con otras realizadas en el contexto local, provincial y nacional.
- Desarrollo de la construcción colectiva.

1.9. METODOLOGÍA TRABAJADA EN LA SISTEMATIZACIÓN

Una vez acordado el proyecto de sistematización, se procedió a realizar la *reconstrucción de la historia* a través de entrevistas a:

Equipo técnico

- Directora de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes
- Coordinador general
- Coordinadora de Educación Primaria de Jóvenes y Adultos
- Coordinadora de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos

Equipo de especialistas

- Especialista en Ciencias Sociales
- Especialista en Lengua
- Especialista en Ciencias Naturales

Equipo directivo de un centro educativo secundario de Corrientes

- Rectora
- Vicerrector
- Profesora

1.10. DESCRIPCIÓN DE LOS TÓPICOS DE ENTREVISTAS

En función de los objetivos acordados en el proyecto de sistematización, se procedió a la construcción de los tópicos de las entrevistas para la directora de la DEPJA, el equipo técnico, los especialistas y el equipo de gestión de una institución.

Tópicos para la directora de la EPJA

Aspectos macro

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Potencialidades otorgadas a las nuevas estructuras organizativas y de gestión.
- Dificultades burocráticas administrativas atravesadas en el proceso de implementación de las nuevas normativas vigentes.

Aspectos micro-administrativos

- Grados de participación de los diferentes actores de la EPJA de la provincia de Corrientes.
- Modos de intervención de la directora y del equipo técnico durante la gestión.
- Modalidades previstas para la obtención de información acerca del funcionamiento de la EPJA en Corrientes.
- Propuestas de formación docente implementadas desde la provincia.

Aspectos micro-situacionales

- Características de los docentes de las EDJA de la provincia de Corrientes.
- Organización de la estructura curricular de la EPJA.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.
- Obstáculos difíciles de solucionar.

Tópicos para el equipo técnico

Referente de primaria de EPJA

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Contextos de desempeño docente en la modalidad de educación de adultos.
- Características singulares de la primaria de jóvenes y adultos.
- Dificultades para el desarrollo e implementación de las normativas vigentes.
- Concepción referente a las nuevas regulaciones sobre la educación de jóvenes y adultos.
- Potencialidades otorgadas a las nuevas estructuras administrativas y de gestión.
- Programas de formación docente vigentes para la educación de adultos en la provincia de Corrientes.

- Aprendizajes construidos como integrante del equipo técnico de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.
- Especificidades curriculares que definen el sentido de la EPJA: perspectivas, estrategias didácticas, contexto.
- Capacidades esperables de los docentes y estudiantes considerados para el desarrollo de la EPJA.
- Estrategias didácticas propuestas por el equipo técnico, implementadas en las clases.
- Modos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Entrevista a referente de secundaria

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Contextos de desarrollo de la docencia en educación de adultos.
- Modos de desempeño en la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.
- Características singulares de la secundaria de jóvenes y adultos.
- Dificultades para el desarrollo e implementación de las normativas vigentes.
- Concepción referente a las nuevas regulaciones sobre la educación de jóvenes y adultos.
- Potencialidades otorgadas a las nuevas estructuras administrativas y de gestión.
- Programas de formación docente vigentes en la educación de adultos.
- Aprendizajes construidos al formar parte del equipo técnico de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.
- Especificidades curriculares que definen el sentido de la EPJA: perspectivas, estrategias didácticas, contexto.
- Capacidades esperables de los docentes y estudiantes considerados para el desarrollo de la EPJA.
- Estrategias didácticas implementadas en las clases.
- Modo de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Tópicos para especialistas¹

- Experiencia profesional (trayectoria).
- Proceso de construcción de los currículos de la EPJA para la provincia de Corrientes: impactos y procesos de implementación.
- Modos de capacitación en el área: intercambios con las mesas federales de Nación.
- Modos de coordinación con los pares especialistas de otras áreas disciplinares y otros actores de la gestión.
- Modo de articulación entre los desarrollos de contenidos, estrategias didácticas y modos de evaluación en la implementación del diseño curricular.

1. Ellos se denominan “especialistas”, corresponde aclarar que son especialistas en contenidos.

- Desarrollo de los siguientes aspectos curriculares:
 - Situaciones problemáticas.
 - Adecuaciones curriculares realizadas en la trayectoria del sujeto adulto.
 - Reconocimiento y valoración de la interculturalidad en la construcción de la identidad correntina como emergente de las interacciones de las poblaciones guaraní-ticas y de las etnias inmigrantes.
 - Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género.
 - Lengua extranjera.
 - Contenidos priorizados.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Tópicos para la gestión directiva de la escuela

- Experiencia laboral en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Contexto escolar: tipo de población estudiantil, estructura edilicia, estructura organizativa.
- Modalidad de trabajo con los docentes.
- Problemáticas frecuentes que tienen los docentes con sus estudiantes, con la estructura curricular, con el ámbito institucional y edilicio.
- Estrategias didácticas utilizadas en el contexto de la EPJA.
- Impactos producidos en los docentes ante la situación de cambios curriculares y organizativos.
- Desafíos que produce la implementación del cambio curricular de la EPJA.
- Modo de coordinación entre los pares docentes y administrativos.
- Vínculos comunicacionales y de trabajo con la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Obstáculos difíciles de solucionar en la escuela.
- Aspectos que deben seguir trabajándose para su mejora.

Observaciones realizadas

- Reunión de los directivos de las EDJA de la ciudad de Corrientes.
- Reuniones del equipo de especialistas.

Tópicos observados

- Reunión de directivos
 - Vínculo establecido entre la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y los directivos de diferentes escuelas (reunión realizada con todos los directivos de la ciudad de Corrientes).
 - Problemáticas recurrentes en las escuelas debido a la implementación de la nueva estructura curricular.
 - Modos de resolución de problemáticas propuestas por la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de Corrientes.

- Reunión de especialistas para la elaboración de documentos
 - Acuerdo de criterios para la apropiación de un currículum interdisciplinar.
 - Concepción acerca del sujeto joven y adulto.
 - Estrategias didácticas propuestas para el sujeto joven y adulto.
 - Explicitación de contenidos y modos de abordaje para los docentes de la provincia de Corrientes.

1.11. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Con la finalidad de realizar un ordenamiento y clasificación de la información, se procedió a sistematizar la información disponible contenida en las entrevistas, análisis de normativas y las observaciones de las reuniones.

Posteriormente, los actores implicados en la sistematización se reunieron para debatir los aspectos emergentes, y con ello diseñar una actividad de reflexión sobre las experiencias en el trayecto de implementación del currículum de la EPJA.

En función de lo expresado, se crearon dos documentos para trabajar en un taller de reflexión. El primero contenía fragmentos de entrevistas², y el segundo, recortes teóricos que ilustraban o ampliaban la perspectiva de lo expresado por los sujetos. La secuencia de cada documento se conformó de acuerdo con los siguientes aspectos:

Documento con contenido de entrevistas

1. *Concepción de la educación de adultos*: contenía temáticas referidas a educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro y las concepciones del equipo técnico y de los docentes acerca de los estudiantes.
2. *Aspectos administrativos y burocráticos del sistema educativo*: lo que se espera en la Administración de la EPJA; problemáticas en el proceso de implementación en las escuelas.
3. *Currículum*: consideraciones específicas en el diseño curricular teniendo en cuenta la complejidad de la EPJA y la cultura correntina.
 - a. Especificidades curriculares de la EPJA:
 - La norma desde las voces del equipo técnico.
 - Situaciones problemáticas, interdisciplinariedad, dificultades y obstáculos en el proceso de implementación de la estructura curricular.
 - b. Especificidades de la provincia de Corrientes:
 - Consideración del guaraní: procesos de implementación.
 - Inclusión de los espacios de Educación Artística y Educación Física adaptados al contexto de la EPJA.

2. No se identificó a los informantes en los fragmentos de entrevistas analizadas en el taller.

Documento con contenido teórico

El documento teórico contenía aportes sistematizados de varios referentes teóricos del campo de la educación de jóvenes y adultos. Se encontraba estructurado de la siguiente manera:

1. *Concepciones acerca de los estudiantes*: aludía a las condiciones del contexto social y económico de los estudiantes.
2. *Aspectos del sistema educativo*: refiere a una nueva cultura escolar que sea parte de un nuevo modelo de organización social y de un nuevo sujeto social. Supone ser parte de un proceso de construcción de contrahegemonía que se define por dos cuestiones clave: la resistencia al modelo social dominante y el avance en la construcción de un modelo contrahegemónico. Esta doble estrategia requiere pensar en términos de oposición, pero también de poder, de creación de nuevos sujetos y de nuevas relaciones que contribuyan a la acumulación de poder a través del fortalecimiento de la sociedad civil y de una democracia participativa.
3. *Administración de educación*: explicita algunas de las condiciones del sistema escolar como productoras de trayectorias y situaciones dificultosas, tales como: la cultura docente (representaciones acerca de los estudiantes), de los modos de organización institucional (la verticalidad del sistema de educación), de la organización escolar (horarios) y de las políticas públicas.
4. *Curriculum*: expone acerca de las características del contenido de la EPJA centrado en la estructura modular construida a partir de situaciones problemáticas o proyectos de acción, para problematizar la realidad e intervenir en ella.

Tanto el documento con fragmentos de entrevistas como el documento con aportes teóricos fueron introducidos en el taller, con el fin de problematizar e iniciar discusiones en torno a la temática de la EPJA.

Los objetivos del taller

- Interpretar las tensiones e interrelaciones entre los distintos actores que intervienen en el proceso y sus distintas etapas.
- Indagar sobre los factores que facilitan y obstaculizan la implementación y cambio curricular en las escuelas EPJA.
- Debatir aspectos que surgen del proceso de cambio curricular y su implementación.
- Confrontar reflexiones surgidas del proceso de cambio curricular (experiencia) con planteamientos o formulaciones teóricas entre los actores intervinientes.

Las consignas

- a. Leer detenidamente los fragmentos de las entrevistas e interpretarlos desde los aportes teóricos y desde la experiencia personal.
- b. Lo interpretado en la consigna anterior, ¿qué implicancias favorables y desfavorables tendría en el desarrollo curricular? En este último caso, ¿qué lineamientos podrían establecerse para abrir canales de mejora o solución de dichas problemáticas?
- c. Con las conclusiones arribadas, diseñar y elaborar un afiche que dé cuenta de lo debatido y sus reflexiones finales referidas a la temática.

d. La actividad descripta anteriormente fue realizada con el objetivo de promover reflexión de fondo en pos de responder ¿por qué pasó lo que pasó? (Jara Holliday, 2012).

Luego de la presentación de las consignas se procedió a trabajar en tres grupos, cada uno de ellos eligió uno de los tres tópicos disponibles en pos de iniciar la fase interpretativa sobre todo lo que se ha descrito y reconstruido previamente de la experiencia.

Cabe destacar la colaboración en esta instancia de tres talleristas vinculados y comprometidos activamente con la educación de jóvenes y adultos, quienes registraron todo lo acontecido en el taller para una mejor obtención de información.

Después del trabajo grupal se procedió a la puesta en común a fin intercambiar las producciones por parte de los tres grupos participantes: el equipo directivo de un centro de adultos, el equipo técnico y el equipo de especialistas. Durante las exposiciones de los grupos se suscitó una serie de preguntas que enriqueció las exposiciones y los debates, de los cuales emergieron nuevas categorías de discusión que no se habían considerado en los documentos trabajados en el taller, las cuales se explicitan en los capítulos siguientes.

La información recolectada desde las diferentes fuentes dio lugar a dos documentos; el primero, Informe analítico acerca del marco normativo y conceptual de la Educación de Jóvenes y Adultos, y el segundo, Informe de actividades realizadas en el proceso de sistematización de experiencias en la EPJA correntina. Ambos documentos sirvieron de insumo para propiciar los debates y reflexiones que *a posteriori* se sustentaron en los talleres.

BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Colmenares, A.M. (2012). "Investigación acción participativa". *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Colmenares, A.M. y Piñero, M.L. (2008). "La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas". *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Falabella, G. (2002). "Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia-sociedad". En Duston, J. y Miranda, F. (comp.) *Experiencias y metodología de la investigación participativa. Naciones Unidas* (pp. 19-32). Cepal.
- Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gutiérrez Rico, D. (2008). "Hablemos de sistematización de experiencias". Inéd. Universidad Pedagógica de Durango, 8, 5-13.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. México: Taurus.
- Iovanovich, M. (2003). "La sistematización de la práctica docente en EDJA". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15, OEI.
- Holliday, J. (2012). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Costa Rica: Centro de estudios y publicaciones Alforja. Disponible en: http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-39. Disponible en: http://cursos.puc.cl/sol.33.2/almacen/1299531232_n/valdes_sec1_pos0.pdf. Recuperado el 11 de agosto de 2011.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lewin et al. (1946). "La investigación-acción y los problemas de las minorías". En Salazar, M.C. (comp.) (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos* (pp. 13-25). Colombia: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
- Martínez, M. (2006). "La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)". *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Facultad de Psicología, UN-MSM.
- Mayring, P. (2000). "Qualitative content analysis". *Forum: Qualitative Social Research* 1(2), 1-10. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. T. II. Técnicas de análisis de datos. Madrid: La Muralla SA.
- Restrepo Gómez, B. (2002). "Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa". *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.
- Suárez Pazos, M. (2002). "Algunas reflexiones sobre la Investigación acción colaboradora en la Educación". *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. Facultad de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- Vasilachis de Giladino, I. (2009). "Fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa". *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-26.

Capítulo II

Análisis de las normativas de la EPJA en la provincia de Corrientes

Miriam Flores

La Educación de Jóvenes y Adultos históricamente se constituyó como un ámbito específico para atender las demandas de destinatarios que se encuentran excluidos del sistema, viéndola –en este sentido– como una instancia compensatoria, denominada también “la otra educación”, la cual ha estado signada por el principio de la “compensación” y la “reparación social” (Messina, 2002). Sin embargo, en los últimos diez años, en la Argentina se promovieron diversos cambios que se expresan en normativas que legitimaron el sentido de la modalidad.

El capítulo contiene un primer apartado con aspectos referidos a concepciones y paradigmas que enmarcan la educación de jóvenes y adultos. En el mismo se plantea un recorrido histórico, a nivel argentino, en pos de comprender los fundamentos actuales que orientan las normativas vigentes.

Luego, se expone el apartado Organización de la modalidad donde se abordan: la organización de la enseñanza, los ciclos formativos, los campos de contenidos, el proyecto institucional, las respectivas articulaciones entre niveles y modalidades, la trayectoria de los estudiantes, la evaluación en la modalidad y sus vinculaciones con el contexto cotidiano de los destinatarios.

Otro apartado es el denominado Sujetos de la EDJA que describe las características generales de los estudiantes de la educación de jóvenes y adultos, así como aspectos referidos a la heterogeneidad de las experiencias, que complejizan las situaciones de enseñanza requiriendo de propuestas educativas diferenciadas.

Seguidamente se presenta el apartado Capacidades a desarrollar en la educación permanente de jóvenes y adultos, donde se establecen los tres ejes centrales para el abordaje de las capacidades: las interacciones humanas en contextos diversos, educación y trabajo, y la educación como fortalecimiento de la ciudadanía. Asimismo, se enuncian las capacidades esperables por parte de los estudiantes y docentes pertenecientes a la EDJA con sus respectivas dimensiones y desagregaciones.

Por último, se exponen las normativas a nivel nacional y provincial (Corrientes) que rigen en la modalidad EPJA.

2.1. LA EPJA EN LA ARGENTINA

Uno de los primeros impulsores de la educación de adultos en la Argentina fue Domingo Faustino Sarmiento, quien es considerado precursor de la modalidad, ya que creó la primera escuela para adultos en la provincia de Buenos Aires cuando se desempeñó como director del Departamento de Escuelas entre 1856 y 1861.

Durante el período en que ocupó la presidencia de la Nación Argentina (1868-1872), creó escuelas nocturnas que comenzaron a funcionar en algunos colegios nacionales de: Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires, Santiago del Estero, Catamarca, Tucumán y Corrientes (Tello, 2006).

El mismo autor afirma que eran principalmente cursos para obreros, también denominados Cursos Libres. Las escuelas de adultos de la gestión estatal de la provincia de Buenos Aires dependían de lo que se denominaba Dirección de Enseñanza Común y llevaban como nombre Escuelas de Tercer Turno (Tello, 2006).

El Congreso Pedagógico realizado en Buenos Aires, en 1882, planteó la centralidad de la enseñanza de adultos en los cuarteles, destacamentos, buques, guarniciones, cárceles, fábricas, establecimientos agrícolas o rurales y en cualquier sitio donde hubiese o fuese posible la reunión permanente y habitual de adultos para educarlos e instruirlos.

No obstante, al sancionarse en 1884 la Ley N° 1420 –Ley de Educación Común que dio origen al Sistema Educativo Argentino–, se le restó importancia a lo propuesto durante las sesiones del Congreso y estableció en el artículo N° 11 que el número mínimo de alumnos para la apertura de un curso debía ser de 40 personas.

2.2. NUEVOS MARCOS LEGALES PARA LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Luego de más de un siglo en la República Argentina se introdujeron reformas legales que influyeron en el campo de la educación de jóvenes y adultos.

En la Ley Federal de Educación N° 24195, sancionada en 1993, la Educación de Jóvenes y Adultos estuvo contenida en “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica” (art. N° 11). De este modo, se conservó el carácter remedial y compensatorio para dar respuesta a los jóvenes y adultos que fueron excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 representa una superación respecto a las legislaciones anteriores no solo para la educación en general por el posicionamiento del Estado como garante de derechos, sino también para la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. Al reconocerla como modalidad enmarcada en la educación permanente, la posiciona ante el desafío de superar las condiciones de remedialidad y compensación.

El artículo N° 48 establece los criterios y objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA, orientando las definiciones necesarias para fortalecer su oferta educativa y posibilitar el acceso, la permanencia y el egreso de la población a quien va dirigida.

Dicha ley se vale de los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular y las formas organizacionales de la educación de adultos en la década del sesenta en nuestro país; asimismo, aporta una visión renovada de la modalidad,

pensada en función de la diversidad y especificidad de los sujetos a quienes se dirige. Esto se concreta en las políticas vigentes, tales como el Programa Nacional de Alfabetización Encuentro (Resolución Ministerial 193/08) y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs (Resolución N° 66/08).

2.3. LA EDUCACIÓN A LO LARGO Y ANCHO DE LA VIDA

La concepción de la educación para toda la vida considera que toda acción pedagógica es política y, a su vez, una herramienta privilegiada para la transformación de la sociedad, como también formadora de sentido crítico, de toma de conciencia de problemas sociales y ambientales (Torres, 2003).

Desde una perspectiva educativa problematizadora, crítica y emancipadora, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se fundamenta en estos ejes de la Educación Popular. Restituir el derecho a la educación en el marco de la educación permanente supera la visión compensadora y se orienta a la construcción participativa del conocimiento a lo largo de toda la vida.

En este sentido, y en referencia a los aprendizajes, según Torres (2003), la noción de aprendizaje permanente reconoce dos hechos interrelacionados: que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida (no en un período determinado) y a lo ancho de la vida (no únicamente en el sistema escolar).

Una propuesta de formación integral de jóvenes y adultos en los niveles obligatorios enmarcada en la educación permanente no debe estar desvinculada del mundo del trabajo. La propuesta educativa debe incluir la formación para el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía, en el Nivel Secundario y el acceso a los estudios superiores hacia un campo profesional y laboral.

En dicha propuesta se deben encontrar mecanismos para recuperar las capacidades ya adquiridas por el joven o adulto como resultado de su trayectoria social, en pos de un desarrollo curricular de mayor flexibilidad, promoviendo el vínculo de los proyectos educativos con los sectores laborales o de pertenencia de los estudiantes.

Otro de los criterios a considerar es educar en la diversidad ya que la calidad de vida, la participación laboral y la práctica ciudadana se expresan en todas y cada una de las culturas regionales y sectoriales de manera diversa, pero esa diversidad adquiere todo su significado cuando se la entiende como matices o manifestaciones particulares de una cultura nacional.

En definitiva, y como se expresa en el currículo de la EPJA, es necesario ofrecer múltiples alternativas para que quienes aún no han completado su educación primaria y secundaria puedan hacerlo en un marco institucional que reconozca su trayectoria formativa; que valore su identidad cultural, étnica y lingüística; que acredite sus saberes y capacidades adquiridos a partir de la experiencia laboral, social, cultural y productiva; que considere sus oportunidades y circunstancias concretas para retomar o iniciar su educación formal y sostenerla; que contemple su participación y compromiso con diversas organizaciones de la sociedad; que garantice la construcción de un conocimiento de calidad académica para un desempeño protagónico social, laboral y cultural en su medio.

2.4. ORGANIZACIÓN DE LA MODALIDAD EPJA¹

Se adopta para la EPJA a nivel nacional un diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad en tiempo, espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza.

En este sentido, un módulo es entendido como:

El componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte (Lineamientos Curriculares, 2010:6).

El campo de contenidos que constituye la unidad de sentido de cada módulo pueden ser las áreas o campos de saberes. A su vez, un módulo puede estar formado por secciones o unidades organizadas de distintas formas según diversos criterios, tales como: núcleos de contenido o niveles de aprendizaje.

En cuanto a las jurisdicciones, les corresponde la definición del campo de trabajo total que el estudiante necesita para la consecución de las capacidades previstas en un módulo, en un determinado ciclo formativo y en un nivel de certificación.

2.4.1. Organización de la enseñanza

La estructura modular se construye a partir de Situaciones Problemáticas o Proyectos de Acción para problematizar la realidad e intervenir en ella, en un contexto de enseñanza que acreditará parte de un ciclo y nivel. Para ello, es necesario que los diseños curriculares y planes de estudio jurisdiccionales definan aquellos conceptos clave que aportarán al desarrollo de capacidades a partir de los acuerdos federales ya establecidos.

La enseñanza de los conceptos clave no es autónoma, tiene sentido en la medida que desarrolla capacidades; no obstante, deben establecerse estos conceptos en cada módulo para garantizar que aquellos estudiantes que han cursado parcialmente un nivel puedan continuar sus estudios respetando su trayectoria y ciclos ya cursados.

Es necesario aclarar que la Formación por Proyectos en el Nivel Primario y la Formación Orientada en el Nivel Secundario incluyen, según las propuestas institucionales, el abordaje de contenidos específicos que no pueden prescribirse a escala federal, ya que generan especializaciones y diversidades que le son propias a las necesidades de formación que la población exige en sus contextos.

La carga de trabajo total supone un conjunto estimado de horas que el estudiante debe emplear para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas en cada módulo o unidad curricular. Por lo tanto, es el resultado de considerar las horas que el estudiante

1. Aspectos considerados en el Documento Base (Anexo I de la Resolución N° 118/10) y en Lineamientos Curriculares del Anexo II de la Resolución N° 118/10.

está en clase, sumado a las que deba emplear en actividades independientes (estudio, prácticas, preparación de exámenes, actividades laborales y comunitarias).

2.4.2. Los ciclos formativos

Cada ciclo formativo se define como:

Un trayecto de formación, integrado por varios módulos, que permite al estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes y que como tal es certificable como etapa de la educación primaria o secundaria (Lineamientos Curriculares, 2010:16).

Los ciclos formativos no deben ser necesariamente consecutivos ni se deben corresponder con la idea de ciclo lectivo, es decir, no se corresponden con el sistema anualizado. Se establecen para la EPJA los siguientes ciclos formativos:

- Tres ciclos formativos para el Nivel Primario: Ciclo de alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto.
- Dos ciclos formativos para el Nivel Secundario: Ciclo Básico y Ciclo Orientado.

Los campos de contenidos que todos los módulos deberán abordar son:

Lengua. Los desarrollos en este campo deberán proponer la formación de lectores críticos que amplíen su repertorio de lecturas tanto literarias como cotidianas, que logren hacer dialogar los textos entre sí y con otras expresiones del arte (cine, pintura, música, entre otras), como así también comprenderlos en el contexto sociohistórico de su producción. La lectura reflexiva de discursos debe involucrar problemáticas relacionadas con la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad y la convivencia intercultural.

Matemática. Tiene como propósito afianzar los conocimientos matemáticos de los jóvenes y adultos 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.

Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales congregan diferentes disciplinas que se incorporan a la enseñanza en materias o asignaturas como historia o geografía. Ellas aproximan a la realidad a su modo, con diferentes enfoques y utilizando sus herramientas metodológicas y conceptuales.

La presentación integrada de disciplinas en un área no intenta disolverlas, sino abrir el diálogo y la comunicación entre disciplinas específicas que posibiliten la conformación de una visión del mundo y el análisis de las sociedades, sus estructuras y dinámicas.

Ciencias Naturales. La selección de desempeños fundamentales que los estudiantes deben alcanzar en el área de Ciencias Naturales exige una toma de posición respecto

de qué aspectos del conocimiento producido en el ámbito de dichas ciencias van a ser realmente útiles al adulto para un mayor dominio y comprensión de su entorno natural y social.

Lengua extranjera. Adquirir las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, comprender, producir textos orales y escritos.

Las propuestas de producciones escritas permitirán pluralidad de tipologías textuales que articulen producción e interpretación.

2.5. PROYECTO INSTITUCIONAL. ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES Y MODALIDADES

En cada institución educativa se inscriben estudiantes a los que las modalidades le ofrecen su especificidad según su situación personal y su contexto, es así como las instituciones de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos deben ofrecer un determinado nivel de enseñanza y, juntamente con otras modalidades, desarrollar estrategias a partir de la especificidad que corresponda a la diversidad que atienden.

2.6. TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES

Los planes de estudios y diseños curriculares vigentes y no vigentes a partir de sus formatos han establecido una determinada forma de organización de contenidos. Por lo tanto, este acuerdo reconoce todas las trayectorias acreditadas por el sistema educativo a través de sus instituciones y homologa cada trayectoria según áreas, espacios curriculares y materias que hayan cursado los estudiantes.

De acuerdo con el Documento Base (2010:6), se reconoce como trayectoria al “conjunto de porcentajes según la organización del plan de estudio o diseño por materia, área, disciplina o espacio curricular aprobado”.

Cada porcentaje se compara con el plan o diseño en la escuela donde está inscripto y se establece el punto de partida para la continuidad de estudios.

La homologación por porcentajes se realiza por espacio curricular, área, materia, disciplina.

2.7. LA EVALUACIÓN EN LA MODALIDAD DE EPJA

Debe establecerse la coherencia entre el enfoque pedagógico y la práctica institucional que exige la acreditación de módulos, ciclos y niveles.

En una propuesta orientada por el desarrollo de capacidades, la evaluación deberá dar cuenta del avance de dicho desarrollo. De allí la importancia del acompañamiento de los docentes en el proceso de formación.

El estudio requiere tiempos y continuidad, la flexibilidad se entiende, de acuerdo con los Lineamientos Curriculares (2010:6), “como la posibilidad de generar alternativas de tiempos y espacios de estudio que lleven al logro del aprendizaje”.

La evaluación en el contexto de la modalidad es vista como un proceso que se integra al desarrollo de cada módulo, que permite demostrar que se adquieren las capacidades necesarias para abordar una situación problemática o desarrollar un proyecto.

Los instrumentos de evaluación, por lo tanto, deberán formar parte del módulo donde se establecerán las capacidades a desarrollar con claridad y los tiempos para lograrlos.

2.8. VINCULACIONES DE LA EPJA CON EL CONTEXTO

Este aspecto se centra en la configuración curricular que parte de la realidad de los sujetos, los cuales tienen un quehacer cotidiano y una vinculación vivencial con el contexto. A partir de ello, todo diseño jurisdiccional planteará en cada módulo situaciones problemáticas que deberán abordarse a partir de las interacciones con instituciones del mundo del trabajo, del desarrollo comunitario, etc.

La formación para el trabajo extiende sus exigencias al sistema educativo, y la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos da respuestas a partir de los abordajes con otras modalidades, especialmente con la Formación Técnico Profesional. Este acuerdo federal establece que en los diseños jurisdiccionales y planes deberán explicitarse las articulaciones para la organización de módulos que integren ambas modalidades a partir del plan de estudio jurisdiccional.

2.9. SUJETOS DE LA EPJA

La heterogeneidad de las experiencias vitales de jóvenes y adultos exige considerar sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto del aprendizaje, mediadas por sus historias de vida.

Los estudiantes que acuden a la EPJA son sujetos que tuvieron experiencias anteriores de educación formal y están motivados a mejorar sus proyectos personales y laborales. Asimismo, la falta de acceso o la interrupción de la educación formal suele formar parte de una trama social mucho más compleja que puede implicar marginación, pobreza, violencia familiar, adicciones, desigualdad de género y discriminación.

Entre los sujetos destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se encuentra una numerosa población de 14 a 18 años que cursa estudios en Centros de Educación de Adultos. De este modo, se presenta en el aula una distancia significativa entre la cultura de los jóvenes y la adulta, sus intereses en relación con el estudio, las experiencias de vida previas e incluso entre las diversas culturas juveniles. Todo ello complejiza las situaciones de enseñanza y requiere de formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas.

Las personas con discapacidades permanentes o transitorias, en contextos de privación de la libertad, de la población rural, de pueblos originarios, también concurren a los centros educativos de la modalidad.

Ello determina la necesidad de establecer nuevos acuerdos y diseñar líneas de acción conjuntas con las diferentes modalidades y los niveles de educación primaria y secundaria, en el marco de las políticas nacionales de inclusión educativa con calidad.

El concepto de “sujeto pedagógico”, de acuerdo con el Documento Base (2010), es una construcción que permite articular educando, educador y conocimiento.

En la EPJA, las experiencias de vida de los jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos, con la transformación del medio en que se desenvuelven y de participación en el entorno cultural, social y productivo que la propuesta de enseñanza debe integrar.

La EPJA debe integrar también las experiencias educativas no formales asociadas con la capacitación sindical, profesional o del mundo del trabajo en relación de dependencia o de gestión autónoma.

Para muchos sujetos de la EPJA, el aprendizaje se desarrolla en un escenario con diversidad de situaciones de carácter laboral, familiar e incluso personal. Es necesario que sean contempladas en la enseñanza para reafirmar la confianza en las posibilidades de aprendizaje de estos sujetos.

Los jóvenes y adultos construyen conocimientos por fuera del sistema educativo que les permiten desenvolverse en una sociedad letrada. Por tanto, la enseñanza debe dar lugar a las formas de decir y nombrar la realidad de estos sujetos brindando oportunidades para que estos lenguajes se resignifiquen en contextos más amplios y generales.

2.10. CAPACIDADES POR DESARROLLAR EN LA EPJA²

Comprender al aprendizaje en términos de capacidades esperables, implica relacionar y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, emancipadoras e inclusivas.

En este sentido, no se rechazan los contenidos, como así tampoco las disciplinas, sino que se enfatiza en que ambos deben estar supeditados a la construcción de conocimientos contextualizados y en situaciones cercanas a la vida de los estudiantes, en pos de generar cambios individuales y comunitarios, personales y sociales. Así, el saber se valora en función de la posibilidad que brinda de intervenir en diferentes situaciones y contextos.

En función de las consideraciones anteriores, se establecen los siguientes ejes centrales para el abordaje de las capacidades:

2. Aspectos considerados en el Documento Lineamientos Curriculares (Anexo II de la Resolución N° 118/10) y en el documento denominado Capacidades de los/las estudiantes y docentes de la EPJA (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos).

a. Las interacciones humanas en contextos diversos

La diversidad y heterogeneidad debe ser considerada como un elemento a valorar e incluir de acuerdo con la especificidad de cada área o campo de conocimiento, ya que será a partir de los saberes que culturalmente han internalizado los jóvenes y adultos que se podrá desplegar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para el logro de un conocimiento crítico de su entorno y de otros temporal y espacialmente diferentes.

b. Educación y trabajo

El presente eje se centra en la capacidad de reflexionar sobre los contextos, incluye no solo los aspectos socioculturales, sino también los políticos y económicos para lograr una formación para el trabajo.

Por ello, se considera que en la formación general se debe brindar un conocimiento amplio de los deberes y derechos, de las características actuales y prospectivas que definen al mundo del trabajo, las transformaciones en las formas de organización y las condiciones y relaciones laborales en el contexto regional.

c. La educación como fortalecimiento de la ciudadanía

Dicho eje refiere al aporte de un conocimiento de los deberes y derechos, así como de los diversos niveles de organización y responsabilidades políticas para que puedan ejercer críticamente el accionar ciudadano que les posibilite superar situaciones de inequidad y de deficiencias de participación.

De los tres ejes mencionados con anterioridad se desagregan las siguientes ocho capacidades esperables por los estudiantes pertenecientes a la EDJA con sus respectivas dimensiones:

1. Reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural.
 - Comprender que las situaciones sociales injustas no son ni naturales, ni merecidas, sino que están entrelazadas por intereses contradictorios y pueden modificarse.
 - Sentirse habilitado para participar en las transformaciones mediante un proyecto colectivo que lo incluya en los ámbitos económicos, sociales, culturales y simbólicos.
 - Conocer y ejercer los derechos y deberes ciudadanos con responsabilidad y sentido solidario como práctica de las reglas de juego socialmente consensuadas.
 - Conocer los medios de protección jurídicos, los mecanismos y niveles para gestionarlos y aplicar las estrategias adecuadas para la resolución de problemas personales o comunitarios.
2. Participar en prácticas de expresión y comunicación como proceso de construcción creativa y solidaria, entre personas y comunidades, tendiente a la igualdad.
 - Interpretar distintas situaciones comunicativas: lingüísticas, artísticas, corporales.
 - Utilizar las distintas formas de expresión como herramientas que permiten transgredir la dependencia del discurso hegemónico.
 - Valorar el enriquecimiento personal y colectivo que significa el intercambio de diferencias manteniendo aquellas que lo identifican con su historia personal y social.
 - Producir mensajes utilizando los diversos lenguajes expresivos.

- Reflexionar críticamente sobre los valores y mensajes que transmiten las diversas expresiones del arte reconociendo la posibilidad de apreciarlas y disfrutarlas.
3. Usar en forma crítica, creativa y responsable cualquier artefacto cultural que permita acceder, distribuir y transformar la información en conocimiento.
- Utilizar diversos lenguajes y formatos expresivos para comunicarse e intercambiar información, a través de diversos medios o soportes, conforme a criterios éticos y valores democráticos.
 - Producir textos o cualquier otro tipo de expresión, en relación con las diversas áreas del conocimiento, adecuados a diferentes propósitos comunicativos y a diversidad de interlocutores.
 - Trabajar colaborativamente con otras personas, localizando, evaluando y organizando información proveniente de diversas fuentes.
 - Reconocer el carácter ideológico, contextual e intencional de toda información circulante tanto en los medios de comunicación masiva como en la diversidad de fuentes.
4. Emplear estrategias cognitivas y metacognitivas que posibiliten la construcción de conocimientos para analizar, comprender e intervenir en el entorno social, cultural y natural en el que está inserto.
- Plantear y resolver problemas cotidianos utilizando diversas estrategias cognitivas y metacognitivas.
 - Adquirir o complejizar las estrategias de estudio en relación con las distintas áreas del conocimiento.
 - Desarrollar procesos de metacognición.
5. Reconocer el derecho a participar digna y solidariamente en el mundo del trabajo como realización personal y colectiva.
- Reflexionar críticamente acerca del mundo del trabajo, sus relaciones y sus campos para comprenderlo como un derecho ciudadano.
 - Participar activamente en debates sobre temas relacionados con el mundo del trabajo, creando perspectivas compartidas acerca de la complejidad de dicha problemática.
 - Identificar e interpretar críticamente las posibilidades de inserción laboral que le ofrece el medio, relevando las ofertas de capacitación formales y no formales.
 - Participar junto a otros desde la propia formación específica en un campo ocupacional, con el diseño, gestión e implementación de proyectos comunitarios.
6. Comprender y situarse en la complejidad de los contextos socioculturales propiciando un diálogo crítico y comprometido que promueva relaciones solidarias y de respeto en la diversidad.
- Reconocer que cada persona es única, irrepetible, irremplazable, dinámica y compleja, ya que esa condición le permite identificarse con los demás y lograr empatía con otros.
 - Valorar la existencia de identidades culturales diversas, reconociéndolas como las respuestas creativas que cada grupo y comunidad construye a través de su historia frente a los desafíos que enfrentan sus integrantes.

- Reflexionar críticamente sobre las diferencias sociales producidas por una desigual distribución de la riqueza.
 - Respetar las diferencias individuales relacionadas con el aspecto físico, etnia, nacionalidad, género o identidad sexual, edad, ideología, filiación política o gremial o culto.
 - Reconocer la atención especial que requiere la inclusión social de las personas con capacidades diferentes, adultos mayores, niños y adolescentes.
7. Reconocerse como sujetos de prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecológicamente sustentables.
- Participar en un proceso dialógico de aprendizaje construyendo los conocimientos en función de intervenir en diferentes situaciones y contextos.
 - Contribuir a generar estrategias de cambio orientadas al logro de una convivencia basada en la lógica del sentir y respetar al otro/a, con formas de vida participativas e igualitarias.
 - Favorecer la organización nacional, local y regional para impulsar políticas que garanticen la vida de las generaciones presentes y futuras, y de los ecosistemas en los que se encuentran insertos.
8. Aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar la creatividad y autoestima poniendo en juego las posibilidades de proyectarse en la comunidad.
 - Construir y reconstruir un proyecto de formación personal en relación dialéctica con el proyecto colectivo.
 - Reconocerse como sujetos con posibilidad de continuar estudiando, como una actividad enriquecedora tanto a nivel personal como comunitario.

2.11. CAPACIDADES DE LOS DOCENTES DE LA EPJA³

Las capacidades generales que se mencionan para los estudiantes de la EPJA requieren, a su vez, del desarrollo de capacidades que deben incorporar los docentes, las que mencionaremos en este apartado. Las mismas deberían tenerse en cuenta tanto en la formación inicial de los docentes como en las capacitaciones y procesos de formación continua.

Maimone y Edelstein (2004) plantean que los maestros realizan diagnósticos que apelan fundamentalmente a la carencia de la población estudiantil proveniente de sectores populares, fuertemente sesgados hacia aspectos psico-socioeconómicos evaluados desde parámetros externos al propio grupo. Con tales instrumentos, se dificulta registrar los recursos y habilidades que poseen, las herramientas que construyen o los modos con que operan.

3. Aspectos considerados en el documento Lineamientos Curriculares (Anexo II de la Resolución N° 118/10) y en el documento denominado Capacidades de los las estudiantes y docentes de la EPJA (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos).

Blazich y Ojeda (2013) afirman que, si bien existe un fuerte compromiso de los maestros con su tarea docente, alertan sobre una enseñanza que en muchos momentos reproduce valores hegemónicos con sentido moralizador, en desmedro de la problematización de las situaciones en las que se encuentran los jóvenes y adultos.

En función de lo expresado con anterioridad, se hace necesario mencionar las siguientes capacidades en pos de revertir dicha situación:

1. Asumir el sentido ético-político del trabajo docente.
 - Contribuir a historizar y desnaturalizar las situaciones políticas, económicas, culturales y sociales que constriñen los márgenes de acción de las personas. Visualizar las implicancias que conlleva el trabajo docente en las posibilidades de transformar las condiciones de vida individual y colectiva, en particular a lo que a decisiones de política educativa se refiere.
 - Generar condiciones propicias para el ejercicio de la crítica, el debate, la autonomía en la construcción de los mapas sociales en que se insertan los sujetos y sus itinerarios pasados, presentes y futuros.

2. Construir aprendizajes que posibiliten el desarrollo humano y social de personas jóvenes y adultas implicándolas en sus aprendizajes y trabajo educativo.
 - Proponer un modelo participativo y cooperativo de aprendizaje construyendo estrategias que respondan a necesidades concretas de los estudiantes, brindando oportunidades de reflexión, interacción y comunicación.
 - Considerar a los diseños curriculares como instrumentos para guiar, promover y facilitar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes según las metas a las que aspiren, ajustándolas a las posibilidades del contexto.
 - Posibilitar un clima de trabajo afectivo y optimista donde cada uno/a desee cuidar de sí mismo y de los demás como parte de su proyecto de vida transformador de la realidad.
 - Incentivar la construcción de una cultura institucional que contemple acuerdos en temas relevantes con respecto a qué y cómo enseñar, y qué y cómo evaluar.

3. Generar, como mediador de aprendizajes, una comunicación basada en el diálogo a través del intercambio protagónico de todos quienes participan en la construcción de conocimiento en un marco ético y democrático.
 - Conocer la importancia pedagógica que tiene el diálogo crítico como proceso de autonomía que posibilitará compartir proyectos institucionales y áulicos, generando la circulación del poder, el respeto, la confianza y la esperanza en la tarea educativa.
 - Tener en cuenta desde qué lugares se comunica tanto por parte de quien enseña como de quien aprende para situarse como mediador de saberes, y desde esa perspectiva dar lugar a las dudas, al error y a la discusión en la producción de conocimientos.

4. Reconocer y validar los saberes construidos por los estudiantes a partir de la experiencia social, cultural y productiva.
 - Comprender que quien conoce es una persona situada y que el proceso de conocimiento se produce a través de una acción contextualizada.

- Generar un trabajo cooperativo e interdisciplinario entre los docentes y diversos actores de la comunidad donde se inserta el espacio formativo.
 - Favorecer un clima de escucha, comunicación y diálogo que permita la autovaloración y el fortalecimiento de la identidad personal y social de las personas jóvenes y adultas.
 - Diseñar y promover un proceso pedagógico de acreditación de saberes aprendidos en la experiencia utilizando estrategias de investigación cualitativa.
5. Generar estrategias que promuevan el respeto a la diversidad, la comprensión intersubjetiva y una participación responsable, crítica e inclusiva.
- Poner en valor la experiencia y los saberes que los estudiantes poseen, y facilitar su mediación con el conocimiento escolar.
 - Reconocer el conflicto como oportunidad para promover una formación tendiente a una participación ciudadana crítica y responsable.
 - Promover actitudes de respeto y apertura que favorezcan la comprensión intersubjetiva.
6. Generar situaciones y actividades para cuya resolución se requiera el uso de diversos artefactos culturales, en particular, de las nuevas tecnologías.
- Reconocer la diferencia entre las nuevas tecnologías como artefactos de enseñanza y la enseñanza de los propios artefactos telemáticos.
 - Valorar la importancia de las comunicaciones telemáticas como instrumentos que permiten ampliar los límites de la memoria colectiva y de la comunicación entre grupos y personas.
 - Usar en forma reflexiva las nuevas tecnologías como herramientas de enseñanza alternativa entendidas como no excluyentes, pero no sustitutivas de otras más tradicionales.
7. Participar en la vida de la organización y en la construcción del proyecto educativo de la institución.
- Involucrarse en el diseño, desarrollo y evolución continua del proyecto institucional.
 - Colaborar con la promoción de una cultura institucional comprometida con los valores del trabajo y la solidaridad que invite a la participación.
 - Aceptar los acuerdos y compromisos consensuados democráticamente y evaluar críticamente la participación personal y colectiva en el proyecto grupal.
8. Promover el trabajo en equipo y en forma cooperativa.
- Promover y participar en la conformación de equipos y redes de trabajo comunitario centrados en el aprendizaje.
 - Colaborar en el desarrollo de las características que permitan que el grupo trabaje en forma solidaria y colaborativa.
 - Actuar juntamente con otros en situaciones complejas propias de las prácticas educativas y su contexto.
9. Producir y socializar conocimiento en relación con la EPJA.
- Problematizar la realidad educativa y desarrollar metodologías para indagarla y analizarla.

- Conformar grupos de investigación en educación tanto en las instituciones educativas como inter-institucionalmente.
- Difundir el conocimiento producido para construir nuevas alternativas de acción.

2.12. NORMATIVAS VIGENTES EN EL MARCO DE LA EPJA

2.12.1. Normativas que rigen a nivel nacional para la EPJA

El documento denominado *Objetivos de la Gestión Educativa 2003-2007 por una Educación de Calidad para Todos del MECyT de la Nación*, en su objetivo N° 6, expresa:

Desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales con el objeto de generar una genuina equiparación de las posibilidades educativas. En este sentido, sostener el principio de educación para toda la vida, integrando al sistema educativo a los niños y niñas desde los 45 días y a los jóvenes y adultos históricamente marginados.

Dichos principios se retoman luego en el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos vigente entre 2004 y 2007 –aprobado por Resolución 686/04 del 28/6/04–, dependiente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el que luego, por Resolución N° 193/08 de la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación, le otorga el nombre de Programa Nacional de Alfabetización y Educación Primaria para Jóvenes y Adultos Encuentro (Blazich, 2018, en prensa).

Ley Nacional de Educación N° 26206:

La Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en 2006, constituye un nuevo marco legal en donde el Estado se posiciona como garante de derechos y, a la vez, la educación y el conocimiento son reconocidos como derecho personal, social y bien público.

En este sentido, el artículo 8 se afirma:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Asimismo, expresa la necesidad de desarrollar políticas que garanticen el acceso a la educación a los sectores sociales excluidos, posibilitando su participación en la sociedad del conocimiento y la adquisición de herramientas culturales que permitan construir mejores condiciones de vida.

En el artículo N° 17 se determina la estructura del sistema educativo nacional y se definen los niveles y modalidades. En el mismo se establece la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de ellas. En su propia enunciación se destaca el carácter

permanente de la educación, por ello se deben procurar diferentes alternativas que les permitan completar los niveles obligatorios de escolaridad.

El capítulo IX de la ley contiene lo referido a la modalidad de jóvenes y adultos, el cual abarca desde el artículo 46 hasta el 48 con sus correspondientes incisos. El artículo N° 46 refiere a la garantía de la alfabetización y la obligatoriedad educativa posicionada en la idea de educación a lo largo de toda la vida.

El artículo N° 47 refiere a las articulaciones del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con las distintas jurisdicciones y otros ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; de Desarrollo Social; de Justicia; de Derechos Humanos; y de Salud; los que se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo.

El artículo N° 48 garantiza que los jóvenes y adultos puedan iniciar y/o finalizar estudios primarios y secundarios convirtiendo a las instituciones en centros de educación permanente, articulando acciones con las otras modalidades y niveles del sistema educativo.

Otra contribución a la EPJA fue la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075, sancionada en 2006; los incisos d) y e) establecen que se destinarán fondos para avanzar en la universalización del Nivel Secundario y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema.

Por otra parte, un avance significativo se produjo a partir de la Resolución N° 22/07 del Consejo Federal de Educación (CFE) que aprobó el documento Lineamientos para un plan federal de educación permanente de jóvenes y adultos, y que constituyó la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos. La misma es un ámbito de trabajo integral y de conjunto entre la Nación y las jurisdicciones del país, ya que está integrada por representantes de todas ellas. Estos lineamientos constituyen la implementación del artículo N° 138 de la Ley de Educación Nacional que sostiene:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación, diseñará programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16 de la presente ley, para la población mayor de dieciocho (18) años que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley. Dicho programa contará con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes. Asimismo, y en el marco de lo establecido en el artículo 47 de la presente ley, impulsará la adopción de programas de relevamiento, difusión, comunicación, orientación y apoyo a dichas personas cuando efectúen gestiones administrativas y participen de programas tales como la tramitación del Documento Nacional de Identidad, licencia para conducir y campañas de vacunación, entre otros.

En función de lo expuesto anteriormente, Blazich (2014) afirma que la Mesa Federal de EDJA se constituyó como un grupo de trabajo con la participación de representantes de todas las jurisdicciones del país; en este espacio se concertó el Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios con los directores y responsables de Educación de Jóvenes y Adultos de cada provincia, como programa de acción para dar respuesta a la diversidad de contextos y sujetos, a través de estrategias específicas.

Además, se elaboraron varios documentos que enuncian las características, concepciones, propósitos y definiciones de la EPJA, y dan sentido a las líneas de acción para la modalidad⁴. En todos ellos se reafirman los rasgos más importantes que hacen a su especificidad, a fin de consolidar su identidad y servir de fundamento para las transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas que se requieren.

En 2008, y mediante la Resolución N° 917/08 del Ministerio de Educación, se aprueban las líneas de acción del plan de finalización de estudios primarios y secundarios FinEs. Estas acciones se concretan mediante la Resolución N° 66/08 del CFE, que aprueba el mencionado plan.

En ambas normativas se propone un plan específico para jóvenes y adultos, adaptado a sus posibilidades y necesidades, para la finalización de sus estudios primarios o secundarios dependiente de la Secretaría de Educación de la Nación.

RESOLUCIÓN CFE N° 118/10. ANEXO I. DOCUMENTO BASE

El documento está estructurado en cuatro apartados: una introducción al documento, luego un apartado referente a la historia e identidad de la EPJA, seguido por la sección denominada La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y, por último, la organización de la modalidad.

En cuanto al apartado La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), se explicita la perspectiva que enmarca a la modalidad EDJA, como así también los principios de igualdad, equidad y calidad en la EPJA. Además, contiene aspectos referidos a la Formación integral en la EPJA, donde se propone desarrollar todas las dimensiones de la persona y que habilite tanto para el desempeño social, laboral como al acceso a estudios superiores.

Asimismo, expresa cuestiones referidas a los Sujetos de la EPJA, donde presenta las características de los destinatarios de la modalidad considerando sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje, mediadas por sus historias de vida.

En cuanto al Sujeto pedagógico de la EPJA, da cuenta de una construcción que permite articular educando, educador y conocimiento, dado que en la modalidad las experiencias de vida de los jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos en pos de la transformación del medio en que se desenvuelven.

En el último apartado, Organización de la modalidad, se presentan tres dimensiones a considerar: lo institucional, lo curricular y el docente, con la finalidad de señalar las cuestiones que se deben contemplar.

4. Ver los siguientes documentos: Capacidades de los estudiantes y los docentes de la EDJA (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos), Un currículum para la Educación de Jóvenes y Adultos (Secretaría de Educación), Base para el diseño de la Estructura curricular de la DEPJA (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos), Hacia la estructura curricular de la educación permanente de jóvenes y adultos.

En cuanto a la organización institucional, se plantea una propuesta pedagógica que amplíe los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo ámbitos no escolarizados, los espacios laborales de los alumnos, así como otros contextos del Estado y organizaciones de la sociedad civil.

En la organización curricular se establece que debe reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos “cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas” por la de alcanzarlos “cumpliendo con determinados objetivos de aprendizaje”. Esto implica adquirir cierta flexibilidad necesaria para posibilitar que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos o niveles de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje y que a la vez se les otorguen acreditaciones parciales.

Por último, en el aspecto Docentes sostiene la necesidad de definir políticas específicas que amplíen las ofertas de formación docente inicial y continua para la modalidad, la cual estará a cargo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

Resolución CFE N° 118/10. Anexo II. Lineamientos Curriculares⁵

El documento aborda aspectos referidos al diseño curricular mencionado en el Documento Base para ser considerados en la elaboración y revisión de los diseños curriculares de la EJPA de las jurisdicciones.

En primer lugar, hace mención de las dimensiones generales de la propuesta, para desarrollar, en un segundo momento, los aspectos referidos a la estructura modular, la carga de trabajo, los ciclos formativos tanto en el Nivel Primario como el Secundario, las certificaciones parciales y la de terminalidad educativa.

Por último, señala los ejes que se consideran básicos en toda propuesta curricular para esta modalidad, tales como: las interacciones humanas en contextos diversos, educación y trabajo, y la educación como fortalecimiento de la ciudadanía.

Resolución N° 254/15. Marcos de Referencia de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Constituyen una herramienta de definiciones conceptuales acordadas federalmente, que promueven una interpretación abarcadora y general que responde a los objetivos y criterios establecidos en el artículo N° 48 de la Ley N° 26206.

Por otro lado, establecen el sentido de la política curricular para superar la fragmentación reconociendo las diversas realidades y contextos del sistema educativo en el país.

El documento contiene los siguientes componentes:

- Caracterización de la propuesta educativa de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la cual establece un marco contextual de la modalidad.

5. Cabe destacar que para la confección del documento se han considerado los aportes de los equipos técnicos jurisdiccionales y regionales producidos en una etapa previa de consulta.

- Organización de los estudios contenida en niveles y ciclos según Resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10, donde se especifican las cargas horarias correspondientes al Nivel Primario y Secundario.
- Estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura: en dicho apartado se presenta la definición de módulo con sus respectivos componentes, y los campos de contenidos definidos a partir del desarrollo de capacidades.
- Organización pedagógica e institucional por niveles: dicho apartado contiene el proyecto institucional, la articulación entre niveles y modalidades, la organización de la enseñanza (la trayectoria de los estudiantes, propuestas de organización de la enseñanza, la evaluación en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos) y los aspectos referidos a las vinculaciones con el contexto.
- Campos de contenidos, áreas y/o disciplinas que los integran: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lenguas extranjeras.
- Criterios de homologación de los trayectos pertenecientes a planes de estudio y diseños curriculares cursados por los estudiantes que se inscriben en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Capacidades a desarrollar en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Sistema de homologación de planes de estudio/diseños del Nivel Primario y del Nivel Secundario.

2.12.2. Normativas que rigen en la EPJA en Corrientes

Resolución N° 4358 (2015). Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes

La resolución aprueba el Diseño curricular y los Lineamientos generales de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos correspondientes a las estructuras modulares de los planes de estudios de los niveles primarios y secundarios, en conformidad con el documento base jurisdiccional de la modalidad EPJA de la provincia de Corrientes.

Documento Base Jurisdiccional de la Modalidad EPJA en la provincia de Corrientes. Hacia una Nueva Escuela Primaria y Secundaria para la Educación de Jóvenes y Adultos. Lineamientos Curriculares

La propuesta de diseño curricular de Corrientes está sustentada en la Resolución del CFE N° 118/10 (Bases y Lineamientos Curriculares para la EPJA), en la Resolución del CFE N° 188/12 (Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016), en la Resolución del CFE N° 254/15 (Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudios jurisdiccionales) y en la Resolución Ministerial N° 27/15 de la provincia de Corrientes, la que aprueba el Marco Organizativo y Curricular para todas las escuelas primarias de adolescentes y adultos de la provincia.

En el marco de esta normativa se determina la planificación estratégica de la modalidad especificando las líneas de acción, los logros esperados y las responsabilidades nacionales y jurisdiccionales asumidas entre los que cobra gran importancia la *Implementación de*

un currículum modular que garantice movilidad y trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal ampliando la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local.

La nueva propuesta del Diseño Curricular para Nivel Primario y Secundario que se presenta en este documento constituye la continuidad de las acciones emprendidas desde la provincia, tales como la elaboración y aprobación del marco regulatorio de la EPJA, Resolución Ministerial N° 2131/12, y la Resolución Ministerial N° 323/13, por la cual se aprueban los nuevos planes de estudio.

Dicho documento contiene aspectos conceptuales referidos a la educación popular, las Políticas en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la institucionalización de la EPJA, la Identidad del Campo de la EPJA, los diferentes perfiles de los actores institucionales (estudiantes y docentes) y los aspectos conceptuales del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALV).

Por otra parte, expresa las consideraciones del cambio curricular en los nuevos contextos y su especificidad en la EPJA, delineando los aspectos más relevantes a considerar, tales como el contexto problematizador, las situaciones problemáticas, el proyecto de acción, las capacidades generales y específicas, los núcleos conceptuales y el módulo.

Seguidamente se expone la descripción del Perfil institucional requerido para la organización de las Instituciones Educativas de la Modalidad en la Jurisdicción, las cuales requieren de la transformación del conjunto del sistema y de los establecimientos en particular, cambios tanto en su estructura y organización como en las ofertas curriculares que se desarrollan.

En este sentido, cuatro aspectos se consideran estratégicos para desarrollar y profundizar las acciones previstas:

1. La promoción del trabajo conjunto entre docentes, directivos y supervisores de los diferentes ciclos y niveles del sistema, y de los técnicos y especialistas de formación laboral y profesional.
2. La oferta progresiva en establecimientos y la oferta situada para la acreditación de la educación general básica y la educación orientada, de modo que todas las personas puedan acceder a los diferentes niveles educativos de acuerdo con sus posibilidades e intereses.
3. El establecimiento de mecanismos de coordinación interinstitucional con diferentes organismos insertos en las localidades en las que funcionan los centros, con el objetivo de promover la participación y de comprometer a los diferentes sectores de la comunidad en el proceso educativo.

4. Los centros y colegios como espacios autónomos⁶, integrados⁷, integrales y participativos⁸.

En el mismo apartado se presentan las *condiciones para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI)*, el cual deberá tener carácter específico, flexible y abierto, para permitir su contextualización y adecuación a las particularidades de los estudiantes y del entorno social y cultural.

En otro apartado se presenta una *Descripción de las situaciones problemáticas*, en torno a sus conceptos fundamentales y el sentido prioritario de las siguientes enunciaciones:

1. La biodiversidad y el desarrollo sustentable de la región territorial NEA: el uso de los recursos naturales, los procesos productivos, la innovación científico-tecnológica y su impacto en la calidad de vida.
2. El ejercicio del derecho a una vida saludable a nivel individual como responsabilidad del colectivo social.
3. El acceso al trabajo en la actual configuración social a partir de los nuevos requerimientos y la transformación en los modos de producción en la región.
4. Los medios de comunicación y los espacios virtuales como fuentes de información para el posicionamiento crítico y la construcción de la ciudadanía.
5. Condiciones de desigualdad y necesidades insatisfechas. Deficiencias en la habitabilidad y sus consecuencias en la constitución de contextos de vida.
6. Reconocimiento y valoración de la interculturalidad en la construcción de la identidad correntina como emergente de las interacciones de las poblaciones guaranícas y de las etnias inmigrantes.
7. Desigualdad y diversidad de género en la idiosincrasia correntina: escenarios culturales, sociales e institucionales que favorecen situaciones de violencia de género.
8. Nuevos paisajes en torno a la construcción de una sociedad heterogénea. Las tendencias demográficas, las migraciones, el mercado del trabajo y la participación ciudadana.
9. El sujeto ante la relación derecho-deber y la necesidad de articulación entre su demanda y sus responsabilidades en contextos locales, de la formación ciudadana a la construcción del rol de actor comunitario local como integrante de un colectivo.
10. Configuraciones tecnológicas y la construcción del conocimiento. Las configuraciones identitarias a partir de nuevos entornos participativos de vinculación e interacción y la emergencia del conocimiento desde el acceso a la información.

6. Autónomos: como ámbitos con capacidad para la toma de decisiones organizativas y pedagógicas, que permitan adecuar sus ofertas a las singularidades de la comunidad de referencia y a las necesidades e intereses de las personas que demandan diferentes trayectos de formación.

7. Integrados e integrales: articulando las ofertas de educación general básica, orientada y formación profesional.

8. Participativos: promoviendo la implicación y compromiso de todas las personas que actúan en los centros y de otras organizaciones de la localidad.

11. Las relaciones de poder en atención a los sectores con alta vulnerabilidad social, en el ámbito urbano y rural (rol del Estado y las relaciones de poder).
12. Vinculación con el conocimiento científico y su implicancia en la cotidianeidad y la relación con el entorno.
13. Los aspectos económicos en la sociedad y la alfabetización económica. La dimensión económica y sus efectos en la vida social.
14. Naturalización de lo tecnológico: alfabetización audiovisual y nuevos paisajes textuales.

En otro apartado se presenta la fundamentación de los campos de contenidos de las diferentes disciplinas a desarrollar, las cuales se mencionan a continuación:

Lengua. El campo de Lengua debe constituirse en el espacio ideal para que los jóvenes y adultos desarrollen competencias comunicativas cada vez más complejas, siempre partiendo de los conocimientos informales con los que llegan a la escuela, y a partir de allí crear situaciones de lectura y escritura donde puedan recuperarse saberes y adquirir nuevos conocimientos.

Matemática. Esta disciplina debe considerar todas las dimensiones de las personas (conocimientos, valores, actitudes, sentimientos); las necesidades, intereses y problemas de la vida cotidiana de estos estudiantes; la vida familiar, el trabajo, la problemática económica, social, política, diversidad de géneros, problemáticas de salud, de viviendas, etc.

Enseñar matemática, desde esta mirada, refiere a crear los escenarios necesarios para que los estudiantes construyan sus conocimientos significativos.

Ciencias Naturales. Propone la construcción de una visión global e integradora de los fenómenos naturales y tecno-naturales, y la comprensión de las diferentes teorías y modelos sobre los que se van construyendo estos campos del conocimiento involucrados con la Salud y el Ambiente.

Ciencias Sociales. El Campo de las Ciencias Sociales (CS), enmarcado desde la EPJA y la Educación Popular (EP), se caracteriza por su diversidad y complejidad, proponiendo la integración de disciplinas específicas, enriqueciendo el abordaje de la cuestión social.

Es en este marco que se recorta la idea freiriana de que la educación, “como producción de conocimientos, implica una relación dialógica, entre el educador y el educando, compuesta también por una parte de acción, que es transformación del mundo, es praxis, en el sentido de que es acción-reflexión en un movimiento dialéctico” (Lineamientos curriculares de la provincia de Corrientes, 2015:131).

Educación Física. La Educación Física es concebida como disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia.

Propone una concepción holística del cuerpo, advirtiendo de este modo las diferentes dimensiones y aspectos relevantes de la corporeidad, motricidad y socio-motricidad humana.

Arte. El conocimiento de códigos y símbolos utilizados en cualquier actividad es tomado transversalmente por los lenguajes artísticos y comunicacionales en los campos de contenidos, lo cual transforma a quienes lo desarrollan en protagonistas sociales, brindando nuevas posibilidades en la formación, recreando saberes básicos y favoreciendo el análisis de situaciones problemáticas y la concreción de la mejor solución en el contexto.

Dentro de Arte, los lenguajes artísticos ocupan un espacio importante en la formación del estudiante, porque permiten perfeccionar los conocimientos adquiridos en los campos de contenidos, estando por lo tanto estrechamente relacionados con el trayecto educativo.

Por otra parte, también se encuentra presente la reproducción y producción de imágenes desde el cuerpo, lo que implica poder evocar imágenes de la realidad (imágenes visuales, táctiles, auditivas, otras de la vida cotidiana o del campo artístico) asociando el movimiento a experiencias concretas, aunque siempre estén impregnadas de improntas personales. La producción de imágenes desde el movimiento supone asociar esas imágenes evocadas y generar nuevas imágenes sin el límite de lo real, teñidas de subjetividad.

En función de lo planteado con anterioridad, el Arte, como Campo de Contenido Transversal, interviene en cada uno de los módulos favoreciendo la comprensión desde las distintas situaciones problemáticas que cada una de ellas plantea.

La función del Arte resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo-estratégicos, que se desarrolla en lo estético, lo filosófico, lo psicológico, lo sociológico, cultural y antropológico, redefiniendo vínculos con las organizaciones sociales, manteniendo relación con la realidad y reelaborando sus propios códigos de representación a través de símbolos e instrumentos culturales.

Lengua extranjera. El contexto lingüístico cultural de la provincia de Corrientes se define por su carácter plurilingüe. En el mapa lingüístico de la provincia es posible observar las diferentes lenguas-culturas que coexisten; por un lado, el español como lengua oficial, luego el guaraní como Lengua Cultura Originaria, el portugués como Lengua Cultura de Contacto, especialmente en las zonas de frontera con el Brasil, y el inglés como Lengua Cultura Extranjera de carácter obligatorio en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

Filosofía. Dicha disciplina permite abarcar los núcleos conceptuales propuestos en el diseño curricular: Epistemología (fundamentos y características del conocimiento científico), Antropología filosófica (fundamentos, características y diferencias de la Moral) y Ética social (instituciones, poder y sociedad; derecho, justicia e igualdad, y ética social contemporánea) que servirán de sustento para el desarrollo de la mirada integral y compleja.

Otro de los apartados es el denominado Módulos, capacidades específicas y núcleos conceptuales.

Organización de los Módulos. En primer lugar, se presentan las capacidades específicas y los núcleos conceptuales de los diferentes módulos que conforman el recorrido formativo de la EPJA.

Las capacidades específicas, por su parte, son referencias directas para la evaluación. Serán estas quienes permitirán visualizar el proceso formativo de los estudiantes y a partir del desarrollo de estas acreditarán los módulos correspondientes. Cabe destacar que dichas capacidades son referencias que cobran sentido a partir de la contextualización que adquieran en las instituciones educativas. A partir de ello, las mismas vehicularán construcciones curriculares que les permitan concretar estos referentes evaluables en relación con el desarrollo curricular que prevean.

De la misma manera, los núcleos conceptuales se expresarán en distintos contenidos que los profundicen, amplíen y complementen, dado que lo aquí presentado debe ser entendido como elementos centrales en relación con los distintos campos de contenidos de los que provienen, pero de ninguna manera agotan el alcance de estos.

Evaluación. El proceso evaluativo en la EPJA concibe a la evaluación como un instrumento de investigación y de ajuste de las prácticas educativas cotidianas, que permite favorecer la mejora y el progreso en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica pensar la evaluación como una acción inherente al proceso educativo mismo, como una instancia más en el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación, desde esta perspectiva, requiere de ciertas reflexiones y de la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas por parte de quienes son responsables de la tarea de educar, a fin de lograr una educación más integral y transformadora en los alumnos.

Para ello, se propone una evaluación formativa donde la finalidad de la educación es la formación integral de los sujetos en todas sus dimensiones. Así, resulta coherente pensar en una evaluación que acompañe todo el proceso educativo. La evaluación debe contemplar los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y permitirá conocer:

- la situación inicial de los alumnos, con relación a interrogantes como ¿qué saben?, ¿qué son capaces de hacer?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles son sus estilos de aprendizajes? (evaluación diagnóstica);
- los procesos de adaptación ante las nuevas necesidades que se le plantean y los ajustes docentes en función de los datos obtenidos y analizados (evaluación reguladora);
- los resultados logrados durante un período determinado para establecer nuevas propuestas de intervención (evaluación final), y
- todo el recorrido que han seguido los estudiantes, evitando la fragmentación y parcialización de los saberes (evaluación integradora).

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, resulta indispensable el cambio de las prácticas evaluativas. Ya no es la sola aplicación de instrumentos para asignar un

puntaje o calificación, sino que hay una necesidad de diálogo entre docentes y estudiantes para realizar un contrato pedagógico que, de modo explícito, atienda al qué evaluar, para qué y cómo hacerlo.

En este encuadre de complejidad además resalta que toda práctica de evaluación educativa se articula –establece coherencias o incoherencias– con determinadas concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento; de manera que el análisis de las prácticas de evaluación lleva a revisar dichas concepciones, a la vez que demanda vigilar la coherencia epistemológica entre las mismas.

Por último, el documento presenta las situaciones problemáticas planteadas por ejes, módulos, las capacidades específicas a desarrollar y los núcleos conceptuales tanto para el Nivel Primario como para el Nivel Secundario⁹.

Resolución N° 27. Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes

La normativa contiene el marco organizativo y curricular para la modalidad primaria en la educación de jóvenes y adultos de la provincia. La misma consta de dos partes: por un lado, presenta una fundamentación político-pedagógica del marco curricular para la educación permanente de jóvenes y adultos del Nivel Primario. En un segundo momento, presenta la organización formativa en función de los ciclos y la oferta formativa según trayectos.

La organización de la oferta formativa según ciclos está estructurada en tres momentos: alfabetización, formación integral y formación por proyectos:

- La alfabetización invita al estudiante a pensar y valorar su vida cotidiana y su contexto. En un primer momento utiliza la realidad como herramienta para recuperar saberes y ponerlos en diálogo con la palabra escrita, luego, en un segundo momento, mediante la escritura autónoma se promueve relacionar los conocimientos previos con los saberes institucionalizados.
- La formación integral comprende dos módulos interdisciplinarios que representan la mayor carga horaria dentro del nivel, los cuales profundizan y complejizan capacidades y conocimiento del ciclo, y suman nuevas expectativas y desarrollos.
- El abordaje se realiza a partir de la reflexión e integración de situaciones problemáticas mediante los saberes que le entregan los diversos campos del conocimiento en pos de fortalecer la comunicación escrita, la resolución de situaciones problemáticas de su entorno y la construcción de ciudadanía.
- Formación por proyectos comprende un módulo cuyo objetivo es poner en diálogo con la realidad lo aprendido en los ciclos anteriores. Busca orientar las capacidades previamente adquiridas para que el estudiante se desenvuelva como sujeto autónomo, generando proyectos de acción¹⁰ que le permitan transformar su contexto.

9. Incluye los módulos correspondientes a las tres orientaciones establecidas según la Resolución N° 4331 Bachiller en Economía y Administración, en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales.

10. Proyectos de acción: desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas

Finalizado este ciclo, el joven o adulto concluye sus estudios primarios.

La organización de la oferta formativa según trayectos propone dos alternativas de formación de acuerdo con la edad del estudiante:

- Trayecto formativo para estudiantes de 14 a 18 años: organizado en espacios formativos modulares, no anuales y con una programación de instancias formativas de asistencia presencial e instancia complementaria de trabajo independiente del estudiante. Posibilita la articulación con diferentes instituciones vinculadas con la Formación Profesional.
- Trayecto para jóvenes y adultos mayores de 18 años: organizado en módulos de cursado con una programación de instancias formativas presenciales e instancias complementarias de trabajo. Puede desarrollarse tanto en instituciones educativas como en distintos espacios de la comunidad. Posibilita la articulación con diferentes instituciones vinculadas con la Formación Profesional.

Resolución N° 4331 (2015). Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes

La presente resolución aprueba el Marco organizativo y curricular para la educación secundaria de mayores de 18 años. Asimismo, en el artículo N° 2 se aprueba la oferta modular de jóvenes y adultos, donde enuncia los planes de estudios de los tres bachilleratos vigentes: orientación economía y administración, orientación ciencias naturales y orientación ciencias sociales. El artículo N° 3 establece implementar a partir del ciclo 2016 el plan de estudio modular para la educación secundaria de jóvenes y adultos.

Anexo N° 1

Expone el Marco organizativo y curricular para la educación secundaria. Trayecto educativo para la educación de adultos de 18 años y más.

Allí se abordan aspectos referidos a la localización de la oferta, donde las instituciones podrán realizar los agrupamientos en función de la matrícula existente, la planta orgánica funcional y la disponibilidad de espacios.

En cuanto a la organización curricular, propone un trayecto organizado en módulos interdisciplinarios, los cuales conforman un campo de contenidos. Se presentan cuatro módulos para la formación básica, y dos módulos para la formación orientada respondiendo en este sentido a la estructura y a la carga horaria referidas para cada nivel federalmente acordada; asimismo, para cada módulo se establecen horas de contacto con el docente y horas de trabajo independiente.

La oferta prevé una asistencia de al menos tres días a la semana, agregándose a este un día de formación profesional, a partir de las articulaciones que la institución logre brindar.

Cabe destacar que el plan de estudios permite otorgar los siguientes títulos a partir de las ofertas que la institución ofrece: Bachiller en Economía y Administración, Bachiller

del contexto local, provincial o nacional (Marco de referencia).

con orientación en Ciencias Sociales y Bachiller con orientación en Ciencias Naturales, por lo que los módulos correspondientes a la formación orientada serán seleccionados en función del bachillerato escogido.

Por otra parte, el anexo hace referencia a los campos de contenidos correspondientes al Nivel Primario y Secundario. Define a las situaciones problemáticas como aquellas definidas en función del contexto social, político, económico, cultural, ecológico e institucional.

Por último, se adopta de acuerdo con lo establecido en las normas federales, la incorporación de los contenidos referidos a la lengua extranjera, considerando el idioma inglés como prioritario y, oportunamente, de acuerdo con las zonas fronterizas, el portugués.

Anexo N° 2

Se presentan los planes de estudio de las tres orientaciones establecidas según los ciclos, módulos, campos de contenidos, horas cátedras, campos transversales con sus respectivas situaciones problemáticas. Asimismo, también explicitan las consideraciones para todos los planes referidos a la Lengua extranjera, Arte y Educación Física.

Por último, se adjunta el listado de los establecimientos educativos de Nivel Secundario de toda la provincia de Corrientes involucrados en esta propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Blazich, G. (2018). *Algunas consideraciones sobre el contexto político de la educación de jóvenes y adultos*. En prensa.
- (2014). “Las marcas de lo escolar en un programa de terminalidad educativa para jóvenes y adultos”. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social. Organizado por la Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Blazich, G. y Ojeda, C. (2013). “Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 43-53.
- Maimone, M. y Edelstein, G. (2004). *Didáctica e identidades culturales, acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella, La crujía.
- Messina, G. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Rodríguez, L. (2009). “Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe”. *Revista electrónica Efora*, 3, 64-82.
- Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 58-74.
- Torres, M. (2003). “Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Educación de adultos y desarrollo”. Suplemento N° 60-2033. Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la educación de adultos.
- Normativas consultadas
- Leyes consultadas
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (s.f.). Ley Federal de Educación N° 24195. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (1884). Ley de Educación Común N° 1420. Disponible en http://www.apdh-argentina.org.ar/sites/default/files/u7/Ley_1420.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2005). Ley de Financiamiento Educativo N° 26075. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Resoluciones consultadas
- Resoluciones nacionales
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N° 22/07. *Lineamientos para un plan federal de educación permanente de jóvenes y adultos*. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resolucionehhtml
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2008). Resolución N° 917/08. *Plan de finalización de estudios primarios y secundarios-FinEs*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/78435>
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2008). Resolución N° 66/08. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/reso8/66-08.pdf>
- Argentina. Consejo Federal de Educación (2015). Resolución N° 254/15. Aprobación de los Marcos de Referencia de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res15/254-15_01.pdf

Resoluciones provinciales

Argentina. Corrientes. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2015). Resolución N° 27.

Argentina. Corrientes. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2015). Resolución N° 4358.

Argentina. Corrientes. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes (2015). Resolución N° 4331. Anexo I y II.

Documentos legales consultados

A nivel nacional

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (2009). Documento de la Mesa federal de la DEPJA-27/11/2009. Propuesta educativa basada en el desarrollo y la construcción de capacidades. Disponible en: <http://www.ciieberazategui.com.ar/2015/DEMARCO%20FEBRERO/ADULTOSBases-DiseEPJA.pdf>

Argentina. Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N° 118/10. Documento base y Lineamientos Curriculares de la EPJA. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resolucionehhtml

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2010). *Capacidades de los Estudiantes y Docentes de la EPJA*. Elaborado por Comisión Ad Hoc. Disponible en: <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/secretaria-de-gestion-educativa/dir-gral-de-educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos/2711-bases-para-el-dise-no-de-la-estructura-curricular-de-la-epja/file>

A nivel provincial

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, Gobierno de la Provincia de Corrientes y Universidad Nacional del Nordeste (2015). Documento Base Jurisdiccional de la Modalidad EPJA en la Provincia de Corrientes. *Hacia una Nueva Escuela Primaria y Secundaria para la Educación de Jóvenes y Adultos. Lineamientos Curriculares*.

Capítulo III

Volver a mirar la EPJA. La educación de jóvenes y adultos en la provincia de Corrientes

Miriam Flores

En el presente capítulo se exponen las perspectivas de los distintos integrantes que conforman la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes, (director, equipo técnico, equipo de especialistas), dando cuenta del oficio de la gestión, la coordinación y la construcción de políticas para la jurisdicción.

A continuación, se presentarán los rasgos generales de la dirección, para luego exponer las distintas perspectivas del equipo de gestión¹ sobre diferentes aspectos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Corrientes.

3.1. LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS DE LA PROVINCIA DE CORRIENTES

A los efectos de recuperar las voces de los actores involucrados en la EDJA de la jurisdicción, se expresan las premisas que orientan sus acciones según lo publicado en la página oficial de la dirección.

En 2010 se crea, en la provincia de Corrientes, la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos, y años más tarde se convierte en la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante DEPJA), la cual se encuentra en la actualidad bajo la conducción de una especialista en la temática, quien posee una vasta trayectoria en la modalidad.

La DEPJA cuenta en la actualidad con un equipo formado por coordinadores generales y especialistas curriculares en Matemática, Lengua, Inglés, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Políticas, Ciencias Económicas y Jurídicas, Arte y Educación Física.

1. Se optó por resguardar la identidad de los sujetos entrevistados.

La DEPJA, según consta en la página oficial², tiene como misión garantizar el derecho social a la educación de todos los jóvenes y adultos, para el logro del acceso, permanencia y egreso del Nivel Primario y Secundario, desarrollando propuestas específicas para atender a la ruralidad, a los contextos de encierro, a la interculturalidad, entre otras.

Asimismo, se propone:

- Programar, coordinar y realizar un seguimiento del quehacer técnico-pedagógico correspondiente a lograr los objetivos fijados por la Ley Nacional de Educación en materia de educación de jóvenes y adultos.
- Desarrollar acciones de mejoramiento del sistema de educación de jóvenes y adultos en perspectiva a la ampliación de la cobertura y calidad de la oferta.
- Diseñar, desarrollar y evaluar un plan estratégico para implementar la Ley de Educación Nacional en orden a la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de los niveles de educación obligatoria en la población joven, adulta, en contextos de encierro y en situación de sobre-edad escolar.

3.2. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ESCENARIOS NO CONVENCIONALES

El equipo propone un abordaje colaborativo y compartido de las experiencias y problemáticas educativas inherentes a la modalidad, no solo en los aspectos pedagógicos atinentes a jóvenes y adultos, sino también a las instancias de articulación entre niveles; o bien, con el mundo del trabajo. Es así como se realizan acuerdos con el Consejo General de Educación, con las direcciones de Nivel Secundario, Nivel Superior, de Educación Especial, Hospitalaria y Domiciliaria, y con la Dirección de Educación en Contextos de Encierro.

Los objetivos que se propone la dirección son:

- Garantizar la oportunidad de alfabetización y finalización de estudios primarios y secundarios a jóvenes y adultos.
- Consolidar los procesos de mejora en la enseñanza y en los aprendizajes.
- Fortalecer la gestión institucional para ampliar estrategias de atención a jóvenes y adultos.

En la actualidad, las principales líneas de acción de la dirección se encuentran concentradas en tres ejes fundamentales:

- Expansión de la oferta, lo cual implica, por una parte, la creación de nuevos centros educativos que promuevan mejores posibilidades de incorporación de poblaciones tradicionalmente postergadas, como así también la de relocalizar y movilizar los ya

2. Información obtenida de la página oficial de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Disponible en: <http://www.mec.gob.ar/direcciones/modalidades/epja>

existentes destinados a ciudadanos que antes debían desplazarse largas distancias. Promueve el sostenimiento de la estrategia de alfabetización, continuidad educativa y culminación de estudios primarios y secundarios.

- Innovación de los dispositivos curriculares en toda la modalidad. En primer lugar, en alfabetización y Nivel Primario cuenta con un nuevo currículum dispuesto en módulos de aprendizaje, donde las acciones de alfabetización con el primer ciclo y segundo ciclo se articulan con los talleres de áreas expresivas y de formación para el trabajo; como así también en la implementación de las estrategias de acreditación de saberes para la finalización de los estudios primarios.

En el Nivel Medio, con la aplicación del nuevo currículum en los planes de estudios que contempla un ciclo básico y un ciclo orientado, se tiende a la diversidad de intereses en el vasto territorio de la provincia. Pretende, a través de la implementación de clases semipresenciales y a distancia, cubrir las necesidades de ciudadanos jóvenes y adultos que, por cuestiones laborales o de índole personal o familiar, no pueden asistir regularmente a los servicios presenciales.

- Ampliación de la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local.

En este sentido, las estrategias de acción son:

- Celebración de convenios con organizaciones nacionales y provinciales.
- Implementación de los acuerdos establecidos en la Resolución N° 118/10 y 180/13 del CFE.
- Implementación de un currículum modular que garantice movilidad y trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal.
- Elaboración de criterios para el reconocimiento de certificaciones laborales y de formación profesional en las instituciones de la EPJA.
- Promoción de la articulación territorial con diversos sectores vinculados al trabajo y la producción mediante la firma de convenios.

3.3. EL EQUIPO TÉCNICO, LOS ESPECIALISTAS Y SUS TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN

(...) Cuando llego a la escuela de adultos mi vida cambió por completo, esa impronta que dejó en mí la posibilidad de estar con personas adultas, más adultas que yo incluso, me cambió completamente la visión que yo tenía de la escuela de adultos... antes tenía en la mente que la gente que va a la escuela de adultos es de tal manera, o con ciertos juicios de valor, y cuando yo llego a ser docente, a mí me cambió la vida completamente, soy una apasionada de la educación de adultos.

Entrevistada N° 3

La mayoría de los integrantes del equipo técnico y los especialistas curriculares poseen alguna trayectoria en educación de jóvenes y adultos, ya sea como maestros, profesores o en equipos de gestión institucional. Estas trayectorias les permitieron

reflexionar sobre las funciones desempeñadas hasta el momento en el marco de los profundos cambios que están realizando. Un integrante del equipo técnico comentó en la entrevista:

Yo trabajo desde el año 2000 con adultos si se quiere, porque trabajaba en el Instituto de Formación Terciaria que funciona en la Escuela ormal en Resistencia, en la escuela Sarmiento, entonces indirectamente trabajaba con adultos, yo hasta el 99, desde el año 76 al 99 estuve con adolescentes, y me gustó mucho más trabajar en la carrera que se abría del profesorado en Biología en ese instituto, en esa escuela; entonces, bueno, me aboqué a eso desde el 2000 hasta el 2013, y es mucho más bueno, para mí más cercano, me involucré más en la enseñanza, esa es la palabra, me involucré más con el otro como persona (Entrevistada N° 6).

En cuanto a la formación del equipo, puede verse que la mayoría fue “haciéndose sobre la marcha” en cada instancia que requería una solución y, a la vez, en el proceso de conformación del equipo, en una experiencia de co-formación.

en realidad me fui formando con el equipo, me fueron metiendo en el tema, digamos, a medida que iba haciendo el trabajo (Entrevistada N° 3).

Una de las especialistas también apreció la experiencia de enseñar a personas jóvenes y adultas en distintas experiencias:

Fui convocada para el área de Biología en el año 2005, para el programa que tenía la universidad para dar terminalidad primaria y secundaria a los no docentes. Entonces fui convocada para el área Biología, y tomé contacto con ellos, el programa duró hasta el 2011, seis años; y bueno, no fue mi primera experiencia en realidad con adultos, sino que también trabajé en licenciatura en la EGB 1 y 2, tanto en Resistencia como en Corrientes; bueno, ahí también tuve experiencia con adultos. Yo vengo de una formación positivista a ultranza en mi promoción como profesora, entonces ese tipo de experiencias demuestra la importancia que tiene el otro al momento de aprender, de decidir lo que va a aprender, de decidir cómo quiere hacerlo (Entrevistado N° 7).

Este caso refuerza la idea de la formación en la práctica, ya que se advierte cómo las distintas experiencias en el campo de la EPJA se convirtieron en aprendizajes significativos. Sin embargo, todos los entrevistados reconocieron que estos procesos de formación no fueron los únicos y se complementaron con aquellos saberes construidos en sus experiencias formativas en el transcurso de sus estudios de grado y, en algunos casos, de posgrado.

3.4. UNA HISTORIA EN CONSTRUCCIÓN: LA EPJA DESDE LAS VOCES DE LOS ACTORES. RECUPERACIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA: NORMAS, LINEAMIENTOS Y SUS PROCESOS DE GESTIÓN

En este apartado se recuperan –desde las voces del equipo técnico, el equipo de especialistas y los directivos de una institución educativa de la ciudad de Corrientes– algunos rasgos emergentes durante el proceso de transformación curricular vinculados con la propia historia de la EPJA en nuestro país, a los cambios normativos producidos en los últimos años y a la propia actividad de la DEPJA de la provincia de Corrientes.

3.4.1. Las acciones de la EPJA en el contexto sociopolítico argentino

En el contexto argentino, la Educación de Jóvenes y Adultos ha sufrido diversas transformaciones a lo largo de la historia, las que se fueron expresando en distintas normativas. En más de un siglo, las políticas implementadas no favorecieron el reconocimiento de la especificidad y complejidad de la EPJA, y la asimilaron pedagógicamente a los niveles del sistema educativo regular.

Uno de los hitos sustanciales en el reconocimiento de su especificidad fue la creación, en 1968, de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), desde la que se promovieron diversas acciones para el fortalecimiento de la EPJA. Por ejemplo, la implementación de diversos proyectos de educación sistemática desde la perspectiva del pensamiento de Paulo Freire, la creación de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y los Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT). Sin duda, una de las acciones más significativas fue la campaña de alfabetización denominada Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR).

Los procesos de transformación impulsados por la DINEA fueron diluyéndose en etapas de gobiernos autoritarios que retrotrajeron los cambios, instalando nuevamente la tendencia a la “escolarización” en los centros educativos. Así, se inició un nuevo y lento proceso de asimilación de la educación de adultos al sistema educativo, el que se profundizó con el cierre de la DINEA. Esta decadencia se acentuó aún más con la aplicación de la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24049, sancionada en 1992 y que culminó con el proceso de descentralización administrativa de todo el sistema educativo nacional, incluidas las ofertas de educación de jóvenes y adultos.

Con la disolución de la DINEA, desapareció el organismo que coordinaba al conjunto de las ofertas, ahora provinciales, prevaleciendo en cada una de las jurisdicciones diferentes estructuras ministeriales reguladoras. Mientras algunas mantuvieron direcciones o jefaturas específicas para el área, como por ejemplo la ciudad de Buenos Aires, otras la incorporaron al área de Regímenes Especiales, como Córdoba, y, en algunos casos, fue inexistente o estuvo bajo programas de alfabetización o como proyectos especiales, tales son los casos de Chaco y Corrientes (Rodríguez, 2009).

La dictadura de 1976 y el neoliberalismo de los años noventa resultaron fatales para el proyecto de la educación pública. La descentralización vertiginosa de la educación, basada en cuestiones más económicas que educativas, el achicamiento del salario docente y sus desigualdades regionales, los cambios no consensuados en la estructura del

sistema escolar y las concepciones de evaluación de la calidad educativa culminaron con un despliegue de conflictividades en el sector.

Más tarde, en el marco de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195 de 1993, la EPJA fue incluida dentro de los llamados Regímenes Especiales junto con la Educación Especial y la Artística. En su artículo N° 11 puede leerse: “los regímenes especiales tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica”. De este modo, la EPJA conservó su carácter remedial y compensatorio para dar respuesta a los jóvenes y adultos que fueron excluidos de los niveles obligatorios de la educación común.

Con la Ley Federal N° 24195, la educación de adultos pasó a ser un mero programa que estaba dentro de los regímenes especiales de educación.

En este sentido se evidenciaba mucha preocupación que apareciera así, porque el lugar que había ganado la educación de adultos en el país en los años sesenta y setenta se había perdido (...) Con la Ley Federal quedamos en un rincón, luego nos transfirieron, Menem transfirió las escuelas a las provincias (Entrevistado N° 1).

En consecuencia, la implementación de dicha ley afectó de manera significativa a la educación de jóvenes y adultos, dado que su gestión –que se encontraba concentrada en una dirección con una estructura organizativa– devino en un mero programa donde sus proyectos, acciones y procesos se encontraron sin una regulación concreta. Al respecto, sostenía el Entrevistado N° 1:

Educación de Jóvenes y Adultos quedó desdibujada sin entidad. Resistimos, porque en realidad nadie sabía en las estructuras provinciales qué era la educación de adultos y qué hacíamos. (...) Asimismo, los diferentes actores del sistema educativo no sabían cómo se regía la Educación de Jóvenes y Adultos, esto implicaba que [los actores] querían regirse con las normas del sistema tradicional.

Algunos autores señalan que el tratamiento a la EPJA dado por esta ley no solo fue escaso, sino que denotó un enfoque compensatorio que la desjerarquizó y le quitó especificidad (Rodríguez, 2009). En la ley prevalecieron objetivos de preparación para el trabajo por sobre los de formación general y ciudadana, y careció de lineamientos básicos que promovieran la organización de espacios institucionales específicos (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

El propio Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó en 1999 el Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos y ratificó su ubicación dentro de los regímenes especiales. Sin embargo, adoptó la definición de “educación de adultos” enunciada en la Declaración de Hamburgo a la que la Argentina había adscripto en 1997:

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos que desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación

de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, 1997:11).

Las críticas más resonantes a este acuerdo refirieron a la falta del reconocimiento de la educación como un derecho y la consecuente desresponsabilización del Estado nacional como garante de la educación pública en todo el país.

La Ley de Educación Nacional N° 26206 representó una superación respecto de las legislaciones anteriores, no solo para la educación en general por el posicionamiento del Estado como garante de derechos, sino también para la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. Dicha ley se vale de los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales en la década de los sesenta en nuestro país, así como los lineamientos de la Dirección Nacional de Adultos (DINEA) y otras políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones.

Cuando aparece la posibilidad y necesidad de cambiar la Ley Federal de Educación, y se proyecta la Ley Nacional de Educación, adultos deja de ser un programa, y se transforma en una modalidad; y así todas las otras hasta completar las ocho modalidades que tiene la ley. A partir de que es una modalidad en el Ministerio de Educación de la Nación, cuando viene Sileoni se crea la Dirección Nacional de Educación de Adultos. Entonces se propone un trabajo federal, una construcción de revisión de lo que había, y construcción de nuevos documentos, y así en el 2010 nace la resolución N° 118³ (Entrevistado N° 1).

3.4.2. La participación de la jurisdicción en la construcción del cambio a nivel nacional

En función de las transformaciones producidas en las normativas a escala nacional, la DEPJA inició la conversión curricular para el Nivel Primario y el Secundario:

Esto no es un capricho de la provincia o un capricho de la dirección, esto viene con un estudio a nivel federal, y con acuerdos federales; tengamos en cuenta que hay resoluciones del Consejo Federal de Educación donde están involucrados todos los ministerios provinciales, o sea que la realidad no es única de la provincia, es la realidad nacional... hay un Consejo Nacional que les indicó a los distintos ministerios que había una educación que cambiar (Entrevistado N° 3).

Los acuerdos a los que refiere el entrevistado fueron gestados federalmente y se plasmaron en la elaboración de documentos que rigen la EPJA a escala nacional:

Toda la construcción de documentos previos al diseño curricular, previo a los marcos de referencia, fue trabajo técnico; los técnicos de Nación más los 24 referentes de cada provincia. Una vez que se construyeron esos documentos, y que teníamos que tener un marco de referencia, se

3. Resolución N° 118/ CFE. Lineamientos Curriculares Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

trabajó con una encuesta a directores y maestros y profesores, en total fueron 5000. La Universidad de Lomas hizo la sistematización de esos datos, para identificar cuáles eran las características que sobresalían (Entrevistado N° 1).

Particularmente, una problemática curricular a trabajar, de modo federal, fue lo referente a las equivalencias de asignaturas, dada la heterogeneidad de planes de estudios existentes en el país y la movilidad de los estudiantes de Jóvenes y Adultos.

Nosotros tenemos gente que de acá se va a Tierra del Fuego, y vienen de Tierra del Fuego para acá con planes de estudios totalmente distintos, porque secundaria tenía mil y pico de planes con el polimodal, mil y pico de títulos se daban en secundaria. Entonces acordamos que debía haber un criterio nacional que favorezca y asegure la movilidad del estudiante, y características jurisdiccionales para la construcción de los diseños, que tengan que ver con los sujetos, con las diferentes realidades de los sujetos y con el desarrollo socioeconómico local. (Entrevistado N° 1).

3.4.3. Experiencias de trabajos colectivos

La provincia de Corrientes tomó parte activa en la elaboración de muchos documentos nacionales a través de distintos representantes, entre ellos: el Documento Base y los Lineamientos Curriculares que están plasmados en la Resolución del Consejo Federal N° 118/10, y el de Capacidades Esperables de Docentes y Estudiantes de la EPJA. Simultáneamente también trabajó en la preparación de materiales para la continuidad educativa. Muchas de esas instancias de participación ocurrieron en las denominadas Mesas Federales⁴ que implicaron debates profundos para la elaboración de los distintos documentos. El Entrevistado N° 1 lo explicó de este modo:

Trabajamos con directores, con rectores... directores de escuelas primarias, rectores de escuelas secundarias, directores de centros... y fuimos a Buenos Aires para capacitarnos. Es decir, estos marcos resumen el trabajo de 5000 docentes en el país. Primero fueron los directores, trabajamos con ellos en Buenos Aires, y luego ellos mismos tuvieron que trabajar una encuesta con los docentes de su escuela y devolverla a Nación para el procesamiento de esa información (Entrevistado N° 1).

Esta metodología para establecer acuerdos incluyó la participación de los docentes correntinos en las decisiones a nivel nacional, los que trabajaron en talleres en la ciudad

4. La Mesa Federal de EDJA se constituyó como un grupo de trabajo, con la participación de representantes de todas las jurisdicciones del país; en este espacio se concertó con los directores/as y responsables de Educación de Jóvenes y Adultos de cada provincia —en el marco de su agenda— una serie que define las características, concepciones, propósitos y definiciones de la EDJA, y da sentido a las líneas de acción para la modalidad. En todos ellos se reafirman los rasgos más importantes que hacen a su especificidad, a fin de consolidar su identidad y servir de fundamento para las transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas que se requieren (Blazich, 2018, en prensa).

de Buenos Aires. De este modo, intercambiaron sus visiones sobre la EPJA con otros docentes del país, lo cual permitió conocer diferentes realidades.

Paralelamente, la provincia de Corrientes iniciaba un proceso de adecuaciones necesarias para el cumplimiento de la normativa nacional. En este sentido, en el ámbito de la gestión, la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos debió resolver problemáticas de naturalezas diversas.

A continuación, se explicitarán algunas de las acciones realizadas, con el objetivo de visibilizar las diferentes estrategias puestas en práctica que incluyeron articulaciones con otras modalidades, otras instituciones del sistema educativo y diversas organizaciones e instancias gubernamentales en pos de cubrir las necesidades educativas en la provincia.

3.5. LA DIRECCIÓN DE EPJA Y SUS ARTICULACIONES

3.5.1. Con Modalidades Educativas. La Educación en Contextos de Encierro

Una de las principales acciones de la DEPJA fue su vinculación con otras modalidades del sistema educativo. En este caso, una de las que se concretó fue la renovación y actualización de las bibliotecas de algunas cárceles. Es de destacar que la existencia de bibliotecas en un penal es un recurso de complementación educativa de los internos, en pos de rebatir el prejuicio acerca de que los presos no estudian o no tienen interés en su formación:

Me dice la bibliotecaria, vienen y sacan libros acá, y se llevan para leer, es una biblioteca que tiene como 5000 ejemplares... a partir de ahí, de la biblioteca se generaron talleres en articulación con la bilingüe, portugués, guaraní y ajedrez, teatro todo el día. Y me dice un interno... señora, ¿me puede hacer el favor para el año que viene nos pone francés e italiano? (Entrevistado N° 1).

Complementando esta posibilidad, se habilitaron espacios de escritura para las estudiantes internas en una cárcel de mujeres y otro, en la de hombres. Como resultado del trabajo realizado, las internas escribieron tres libros de poesías y prosa que se hicieron públicos.

Por otro lado, no solamente se promovió la apertura de espacios para la creatividad, sino también se impulsó el desarrollo de talleres vinculados con la formación técnica, basados en los perfiles profesionales del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET):

Ahora hacen textil e indumentaria en la de hombres, y tienen una máquina bordadora, bordan también. Pero ahora hay nueve perfiles profesionales: carpintería de bancos, herrería, electricidad, gastronomía y otros. En San Cayetano⁵ hay refacción, reparación e instalación de aires acondicionados, de refrigeración, técnicos reparadores de PC que es el operador informático

5. Unidad Penal N° 6. Cárcel de la provincia de Corrientes.

para la gestión. A partir de ese centro, dos tecnicaturas en gastronomía y en informática, los de gastronomía vos sabés que preparan comidas para celíacos, para los mismos presos celíacos (Entrevistado N° 1).

3.5.2. Con otras instancias gubernamentales

a. Ministerio de Producción

El Ministerio de Producción de la provincia tiene una fuerte injerencia en la actividad económica. La alianza realizada resultó sumamente estratégica, ya que no solo promovió la futura inserción laboral de los egresados, sino que también acercó los estudiantes a las verdaderas actividades productivas de la región.

Articulamos con el Ministerio de la Producción y la Dirección de Recursos Forestales; ellos hicieron un libro, un libro para los maestros, un libro para trabajar las seis líneas de producción forestal que tiene la provincia. Ese libro se entregaba con un taller, ese taller lo hicimos nosotros en todas las escuelas, fue fantástico, y con puntaje para los docentes (Entrevistado N° 1).

Asimismo, se establecieron acuerdos con otros sectores productivos de la provincia de Corrientes para que los docentes puedan trasladarse a las zonas rurales, a fin de dictar clases a los peones que trabajan en las mismas.

La articulación realizada tiene que ver con los emprendimientos yerbateros y forestales de toda la costa del Uruguay y en Virasoro; llegamos a acuerdos con el sindicato de peones rurales para que los patrones les den la movilidad para ir al centro de Virasoro. Asimismo, algunas empresas buscan a los docentes, los llevan al campamento forestal, dan clase y los vuelven a traer (Entrevistado N° 1).

b. Ministerio de Obras Públicas

Con el fin de garantizar el derecho a la educación, también se gestionaron acuerdos con el Ministerio de Obras Públicas, a efectos de que los trabajadores dependientes del mismo puedan también concluir sus estudios.

Tenemos un maestro en las obras públicas, porque se armó un acuerdo entre el Ministerio de Obras Públicas y el de Educación para que toda licitación de obra pública contemple horarios, dentro del horario de trabajo, para que los empleados de la construcción terminen cualquier nivel obligatorio; entonces en algunos casos con maestros de terminalidad, y en otros con maestros de fines primario (Entrevistado N° 1).

c. Con Servicios Hospitalarios

La DEPJA también realizó gestiones con los hospitales de la provincia, posibilitando que una parte de los empleados del Ministerio de Salud concretara la finalización de sus estudios obligatorios:

Esta articulación ya terminó, y todos los empleados de los hospitales terminaron la primaria con el Programa de Terminalidad, y con el FinEs terminaron la secundaria, todos (Entrevistado N° 1).

Esta propuesta pudo extenderse también a los pacientes que se encontraban en el hospital de salud mental San Francisco de Asís:

Acá en Corrientes trabajamos con la comunidad del San Francisco de Asís en dos contextos: los que están presos y los que están haciendo terapia, los que están internos y los que van al centro de día; y cuando están en condiciones, cuando la parte terapéutica te dice que ya puede ir afuera, va a un centro FinEs, no importa que no tenga los 18 años, porque para contextos de encierro logramos bajar la edad, porque como no había servicio secundario en todas las cárceles, con el programa FinEs se subsanó ese problema, entonces se bajó la edad, los de 16, 17 años pueden hacer el FinEs, y después se insertan en otro, o van a una escuela (Entrevistado N° 1).

d. Con universidades

Otro de los acuerdos de trabajo fue el celebrado entre la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes y la Universidad Nacional del Nordeste. El mismo permitió financiar equipos de especialistas para el acompañamiento académico a técnicos y docentes en la implementación del nuevo diseño curricular modular. En este sentido, se incluyó el financiamiento de equipos de especialistas, la elaboración e impresión de material, y el registro y sistematización del proceso de implementación curricular.

3.6. LA MODALIDAD EPJA: DIFICULTADES VINCULADAS CON LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO CURRÍCULUM EN LAS INSTITUCIONES

En la DEPJA confluyen espacios de decisiones donde gestionar no es solo administrar de manera técnica aspectos funcionales y organizativos referentes al sistema, sino que también implica resolver problemáticas potenciales mediante la anticipación de situaciones futuras, sin olvidar la dimensión pedagógica.

A continuación, se expresarán las diferentes estrategias y decisiones puestas en práctica por la dirección para concretar la implementación del nuevo currículum de la EDJA.

Una problemática de índole organizativa es la falta de articulación entre niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, el primer obstáculo lo constituye la gestión administrativa de las instituciones organizadas por niveles, siendo la EPJA una modalidad:

Ahora tenemos toda la parte normativa, en febrero tenemos que empezar a trabajar con la organización de la escuela, y ahí chocamos con una cosa muy seria que tiene un problema de la ley; la ley divide el sistema en niveles y modalidades, y adultos es una modalidad, que es transversal a los niveles, pero las escuelas administrativamente dependen del nivel y no de la modalidad (Entrevistada N° 1).

Otra de las dificultades tiene que ver con el reconocimiento de la especificidad del sujeto joven y adulto que asiste a la EPJA, con la organización propia de la modalidad y con los procesos de resistencia que esta genera en su funcionamiento en el mismo sistema educativo:

El problema fue que al irse la supervisora que trabajaba en la modalidad de jóvenes y adultos, las escuelas de adultos fueron asignadas a los supervisores comunes, y estos empezaron a querer marcarles el cuadernito del no sé qué, y el no sé qué del no sé qué... o sea, aspectos que no tienen que ver con la modalidad (Entrevistada N° 1).

En este relato pueden notarse las diferentes lógicas para la administración técnico-pedagógica de las instituciones. Estas tensiones requirieron la intervención de la DEPJA en distintos niveles de decisión:

Entonces, rápidamente fuimos y les dimos una clase a todos acá, y ayudaron; ayudaron, y cuando tienen problemas vienen acá, los problemas quieren que se los solucione acá; asistieron a todas nuestras capacitaciones, ahí fue brusco el cambio en primaria, porque venían con un plan de estudios del año 85, y en febrero le dijimos a partir de hoy funciona la Resolución 27/15⁶, y van a tener tres ciclos, y ahí ayudamos a armar eso (Entrevistado N° 1).

Porque las escuelas tienen que depender de la dirección, sobre todo aquellas escuelas que tienen una particularidad como es la modalidad de adultos, que tiene un sujeto específico, tiene una dinámica distinta y tiene todos los contextos; rurales es un nivel secundario en un contexto, deberíamos enfatizar en sujeto y contexto, porque nosotros tenemos gente en el área rural, gente en el área urbana, gente en el área de encierro, gente en las comunidades terapéuticas; ahora nosotros estamos trabajando en todas las comunidades terapéuticas a través del FinEs (Entrevistado N° 1).

Por otra parte, el equipo de gestión remarcó que si bien existen normativas que regulan la educación de jóvenes y adultos, aún queda pendiente la definición de ciertos lineamientos que orienten algunas modalidades donde se encuentran insertos los estudiantes:

Por ejemplo, domiciliaria y hospitalaria es una sola. Es una sola modalidad, pero con dos sujetos diferentes, con dos contextos diferentes, uno que está en el hospital y otro que está en la casa. Para la primaria tienen escuelas los hospitales, pero para secundaria no, entonces hay una suerte de profesores itinerantes, pero eso no está definido a nivel nacional, no tiene marco de referencia, no tienen nada... (Entrevistado N° 1).

6. La normativa contiene el marco organizativo y curricular para la modalidad primaria en la Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia.

Otros cambios necesarios –referidos al funcionamiento– tienen que ver con ciertos modos de gestión originados en las tradiciones de las escuelas comunes, tales como el establecimiento de un solo período de inscripción, el timbre para separar distintos momentos del día, el completamiento del libro de temas y otros.

Como todo, este cambio también lleva un cambio en todo lo que es la burocracia de la escuela; no es el mismo libro matriz, no es el mismo régimen de inscripción, no es el mismo registro de notas, no existe más el libro por año y división, cada alumno tiene una ficha del estudiante en donde se van cargando, no existen más esos libretones y esas cosas en la escuela de adultos; entonces, ¿para qué está el preceptor? Ahora al preceptor lo pusimos en esa área, es el encargado de sistematizar, informatizar la situación de cada estudiante; y también le dimos una función que en algunos casos la cumplen y en otros no, de hacer el seguimiento del estudiante y averiguar por qué no viene, qué le pasó; en algunos lugares trabajan muy bien, en otros no (Entrevistado N° 1).

Lo expuesto por el entrevistado alude a diferencias con la escuela “tradicional”, la que radica en los modos de organización institucional. Un caso específico es la planta orgánica funcional del ámbito de la educación de jóvenes y adultos, donde la figura del preceptor debe adecuarse a las funciones que debe cumplir en la modalidad.

La escuela de adultos nunca tuvo preceptores, porque es un contacto directo entre el docente y el estudiante. Cuando nos transfirieron a otras escuelas que tenían preceptor, nosotros les cambiamos la función, ahora son lo que en la universidad vendría a ser la dirección de alumnao, pero no queremos ese preceptor que te controla la firma y que te anda atrás con el libro de temas; la gente no entiende que adultos no es la escuela tradicional (Entrevistado N° 1).

El calendario escolar y su aceptación por parte de las instituciones también exigen el establecimiento de acuerdos normativos.

cambiar el calendario escolar que esté abierto todos los meses, cosa que por ahí también no les gusta a los conductores o coordinadores de las escuelas, porque es otro trabajo; la recepción de alumnos a la escuela de adultos no es igual que la Escuela Normal o la del Colegio Nacional (Entrevistada N° 1).

Un aspecto burocrático aún pendiente –a pesar de que se encuentra regulado normativamente– es el reconocimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes previos al ingreso a la modalidad, particularmente en el Nivel Secundario. En el ámbito de la práctica queda a criterio de cada institución. Al respecto, dijo el Entrevistado N° 1:

Nosotros ya le hicimos todo un procedimiento de inscripción, viene, le pide toda la documentación el preceptor, ese preceptor pasa al Consejo Consultivo, y el Consejo Consultivo analiza la situación de saberes previos de ese estudiante y decide en la entrevista con el alumno a dónde va a ir, qué modulo va a cursar...

resulta ser que este sistema desconoce lo que certifica; un tipo que aprobó primer año, y si no tiene el ciclo básico completo, no podía ir a una escuela de adultos y empezar con la parte del ciclo orientado, cuando el ciclo básico de adultos es de un año, entonces tenía que empezar todo de nuevo y eso no era justo.

Específicamente, el plan de estudios del Polimodal ocasionó dificultades a la hora del reconocimiento de materias que actualmente no forman parte de los nuevos diseños curriculares:

Por ejemplo, la otra vez vino una mujer que debía Estenografía de la Escuela Comercial para recibirse de Perito Comercial y se tenía que jubilar, y si no tenía el título secundario, no le pagaban no sé cuánta plata. Y ¿qué hacemos?... O estudiantes que tenían un ciclo incompleto porque debían Educación Física; entonces, ¿qué hacías en esa situación? Antes no había profesor de Educación Física, ¿y qué? ¿Le ibas a pedir la teoría de cómo se juega al básquet, al fútbol o al rugby? Que haga un proyecto de vida saludable, algo así viste, en donde el cuerpo tenga que ver con las normas de vida saludable... ¿Vos no sabés la cantidad de gente que ha pasado por estas puertas que debe esas materias del Polimodal que hoy no existen? (Entrevistado N° 1).

El análisis particular de las trayectorias de cada estudiante ocasionaba, en algunos casos, diferentes tipos de conflictos. Uno de ellos es la diversidad de orígenes de trayectorias, dada las diferentes orientaciones de secundarios existentes en el sistema educativo. A esos estudiantes se les debía planificar una trayectoria determinada u organizar diferentes posibilidades para la finalización del Secundario.

las orientaciones del Secundario son muy específicas, como por ejemplo el Instituto de Música; la cantidad de gente que vino que no terminó el secundario porque debe piano es impresionante; ahora, ¿sabés que hago cada vez que vienen? Vienen tutores, madres vienen, o padres vienen a preguntar si pueden venir a rendir piano acá. Sí, piano, ¿con qué? Entonces lo llamo al director del instituto, le digo... acá tengo a fulano de tal, hay que ver de qué manera se le puede hacer una trayectoria discontinua, que sé yo; una tutoría, pero que apruebe ahí... no que vaya a la escuela de adultos a hacer los tres años por una sola materia... (Entrevistada N° 1).

Posteriormente al reconocimiento de trayectorias, otra vicisitud administrativa es la gestión para la elaboración de títulos primarios y secundarios, de modo que concuerden con lo establecido por la normativa vigente en el Sistema Federal de Títulos:

es otro problema, porque viste que no es solamente el cambio curricular; el cambio curricular lleva el cambio de organización en la escuela, el cambio en la formación docente, las diferentes miradas del docente, la administración del sistema, que por ahí vamos –en lo pedagógico rapidísimo–, pero lo otro está quedado, el sistema Federal de Títulos nos entrega un título que dice primer año, segundo año y tercer año, y es un plan de estudios modular. (...) Para el FinEs nos pusimos duros, yo no puedo darles un título que diga primer año, segundo año y tercer año, cuando les estoy ofreciendo un plan de estudios semipresencial y modular. Entonces me aceptaron en el sistema federal poner los módulos. Ahora estuvimos trabajando fantástico,

hubo una decisión política de hacerlo desde el Ministerio, tuvimos mucho acompañamiento de la gestión (Entrevistado N° 1).

Asimismo, más allá de las problemáticas con el Sistema Federal de Títulos en la implementación de los nuevos, el plan de estudios actual también implicó el conflicto con otros agentes del sistema educativo, en este caso los gremios docentes, ya que las inscripciones para dictar materias en el sistema son diferentes de las de la escuela común:

Tuvimos que pelear con los gremios, no entienden lo que es un módulo, no entienden lo que es un sistema modular, ¿quién va a dictar el módulo uno?... yo acordé con la junta de clasificaciones que el docente se inscribía en el módulo tal para dictar entre paréntesis tal materia, acá la disciplina no es que desapareció, pero está tratada como transdisciplina. (Entrevistado N° 1).

Ante los diferentes tipos de obstáculos burocráticos administrativos, uno de los logros fue la creación de una base de datos propia para educación de jóvenes y adultos de la provincia de Corrientes:

Trabajamos un mes entero, todo el mes de enero de este año con los de informática que ahora hasta la declaración jurada hacés por gestión educativa⁷. Trabajamos con ellos para armarles un software para que puedan hacer la carga de la POF⁸ en relación al plan de estudios, eso nos significó traerlos acá y enseñarles a prender la computadora a algunos maestros; fuimos a las escuelas –sobre todo los de primaria–, los de primaria no atienden ni el teléfono, hay algunos que son fantásticos, pero otros... y eso se dificulta mucho más en el interior de Corrientes (Entrevistado N° 1).

La adecuación de los lineamientos curriculares nacionales a la realidad escolar de la provincia es un proceso sumamente complejo, que se va desarrollando con avances y retrocesos. El jefe de departamento de una institución de jóvenes y adultos lo reconoció y expresó de la siguiente manera:

Primero lo masticamos, estudiamos, vemos qué cosas nos sirven para poder aplicar a nuestra realidad, y después nos volvemos a encontrar con otros profesores, así que juntamos a cada uno de Lengua, uno de Matemática, y ahí vamos, bueno... nuestro departamento decidió... entonces ahí vamos tal cosa, tal cosa sirve para esto. ¿Qué hacemos después de que planteamos? Afinamos y vamos ajustando, porque estamos todos en pañales, todos como iniciándonos, y vamos ajustando sobre la marcha, porque es un ir y venir (Entrevistado N° 7).

En el relato también dio cuenta de otra problemática representada por la apropiación de la norma, no solo a nivel institucional, sino áulico.

7. Gestión educativa: plataforma virtual que sistematiza los cargos que posee cada docente.

8. POF: Plantas Orgánicas Funcionales.

Hasta hay cosas que por ahí te das cuenta de que estás cayendo en lo mismo de siempre, entonces retrocedemos otra vez, avanzamos dos pasos, retrocedemos tres pasos, avanzamos medio paso, y así vamos haciendo, tratando la mayoría del equipo de que funcione en esta misma lógica (Entrevistado N° 7).

¿Qué hacemos en el colegio? Nosotros hace dos o tres años que venimos trabajando con esto de a poquito, incorporando, que es lo que tratamos de hacer para evaluar; como trabajamos con un sistema modular, la idea es buscar dispositivos de seguimiento del alumno, cosa de que todos los profesores que integramos el módulo vamos completando ese seguimiento, avance o retroceso, lo que fuere, con reuniones una vez por mes, los sábados, para poder tratar estas cuestiones. Bueno... conmigo retrocedió... ¿pero por qué? ¿Qué pasó con vos? ¿Qué pasó conmigo?... Conmigo avanzó un montón. ¿Pero por qué?... Faltó... ¿por qué?... (Entrevistado N° 7).

Asimismo, muchas veces se hace presente la resistencia de los docentes ante el nuevo paradigma de la Educación de Jóvenes y Adultos:

tratamos, nos falta mucho porque hay muchos profesores que se resisten al cambio, pero se resisten porque es complicado. Hay veces que hasta nosotros nos perdemos como te decían acá, imaginate ellos; o sea, hay que volver otra vez, y hacemos como que estamos trabajando y cuando volvemos al aula, cada uno hace lo que estaba acostumbrado a hacer antes, entonces es como un trabajo de hormiga, sistemático, y eso se ve en las reuniones (Entrevistada N° 7).

Para llevar adelante un cambio de tales magnitudes a nivel provincial, se tornó necesario trabajar no solo los aspectos referidos a lo académico o a lo administrativo, sino también con todos aquellos vinculados con la comunicación entre las diversas instancias de implementación.

Me parece que hay que trabajar el vínculo con los docentes y con los directivos de las escuelas, no sé si tanto en la cantidad de encuentros, pero sí en la calidad, y en la calidad de la comunicación... y nosotros también de lo que se está trabajando, de qué es lo que ya está hecho, para que sepan que lo tienen y que lo tienen que implementar, acompañarlos en esa implementación, pero mejorar la comunicación, que sea algo más fluido, que haya un vínculo mucho más cercano y de diálogo más continuo; hay diálogo, pero me parece que tiene que ser más continuo, y poder sentarse a charlar directamente sobre algunas cuestiones, por teléfono o lo que sea, pero que sea más directo, que no pase mucho tiempo entre dudas o entre cuestiones que hay que resolver, más en este momento con el cambio en el diseño y el plan de estudios (Entrevistado N° 5).

En lo que refiere al conocimiento y el establecimiento de la nueva normativa, el equipo de la EPJA lo abordó en visitas a cada escuela. El Entrevistado N° 3 explicó el proceso de acompañamiento del siguiente modo:

Vamos en principio desde lo formal, las bajadas de las resoluciones, de todo lo que ya está legalmente aceptado o habilitado por los directivos primero, obviamente desde el Ministerio de Educación con los directivos, y pensamos este año hacer las asistencias técnicas directamente

en terreno; o sea a las escuelas, a cada una de las escuelas. Vamos a las escuelas, hacemos la asistencia técnica, explicamos este trabajo que nosotros estamos haciendo acá en la mesa de trabajo, esa es la idea, acompañarlos a ellos, todas las dudas que nosotros tuvimos, pero también es un conflicto que nos genera a cada uno de nosotros, entonces tenemos que colaborar con ellos para que puedan comprender cómo es esta nueva mirada de adultos.

Concerniente a ello, una especialista que también es docente en un centro educativo sostuvo:

Yo soy jefa del departamento también de mi área [Lengua] en la escuela, y todo lo que tenemos acá yo lo llevo, tengo esa posibilidad... y estamos capacitando al docente para poder trabajar en esta lógica. Ahora, por ejemplo, el lunes de la semana que viene tenemos reunión para trabajar el módulo nuestro, de la secundaria, de Lengua, entonces vamos a tratar de ver cómo con esta nueva organización, lineamientos curriculares, de qué manera podemos hacer la selección de nuestros contenidos, pero no como compartimentos estancos, después nos vamos a juntar con los otros profesores para poder hacer esto que estamos haciendo acá. Primero el rector, o sea, a mí no me corresponde dar las novedades porque yo no soy autoridad del colegio, pero sí él, acá desde la coordinación citan a los directores y a los profesores departamentales, nos explican todo, y después nosotros llevamos a nuestro departamento, y después nos vamos juntando con los otros profesores de las otras áreas, porque no solamente los de Lengua, porque si no estaríamos los mismos de siempre (Entrevistado N° 7).

Para asegurar el asesoramiento constante a las escuelas para jóvenes y adultos, el equipo técnico de la DEPJA tiene un docente referente para cada nivel de la modalidad que cumple esa función:

C^o está en todo lo que es secundaria, más el grupo de profesores FinEs, y A en primaria, con los terminalidad... en contextos, nosotros tenemos en todos los pabellones una maestra y un equipo de FinEs, así que nadie puede quejarse que no tiene oferta educativa, alfabetización, primaria con los maestros de terminalidad y secundaria con los del programa FinEs (Entrevistado N° 1).

No obstante, en este proceso de acompañamiento a la implementación se presentan vicisitudes inesperadas, fundamentalmente en el interior de la provincia de Corrientes, donde las visitas del equipo son menos frecuentes. De este modo, la comunicación con los directivos de las instituciones alejadas de la capital se dificulta, lo que genera en los equipos de gestión una cierta independencia autoasumida de acuerdo con los estilos de vida de la localidad:

Fue la supervisora a visitar la escuela... Señora, ¿a qué hora abre usted la escuela? Soy la supervisora... a las 7:00... sí, pero son las 7:30 y acá no hay nadie... Ah no, hoy me tocó la modista a mí, no estoy en el pueblo (Entrevistado N° 1).

9. Se utilizan las iniciales para no revelar la identidad de los sujetos implicados.

La orientación brindada por cada oferta de Nivel Secundario fue decidida en función de los relevamientos realizados en las instituciones educativas, respecto de la titulación del plantel docente. Por ejemplo, en aquellas que tenían más profesores del área de Contabilidad o de Administración de Empresas o de Gestión, se decidió un Plan de Estudios de Bachillerato con Orientación en Economía. En otros que tenían mucha carga horaria en el área de Ciencias Exactas, se acordó el de Bachillerato con Orientación en Ciencias Naturales. De este modo, se contempló la situación de los docentes que podrían haberse visto afectados de algún modo en las horas cátedras que dictaban:

Y para 14 a 17 años el bachillerato con esas tres orientaciones, porque al hacer la transformación, en la organización interna de la escuela nos sobran docentes, sobran las cátedras, entonces les armamos un trayecto de regularización de trayectoria, porque para poder entrar a los módulos y demás tenían que aprobar lo que tenían incompleto; bueno, eso ahora ya no existe más, porque al estar esta nueva resolución con la aprobación del nuevo diseño, la escuela de adultos es centro para mayores de 18 años y modular (Entrevistado N° 1).

3.7. ALGUNAS SINGULARIDADES JURISDICCIONALES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

La Ley de Educación Nacional adoptó como principio organizador del sistema educativo la perspectiva de la Educación Permanente. Para Requejo Osorio (2003), esta concepción implica realizar cambios en su organización que se concretan en rupturas respecto de las posibilidades de acceso y los saltos entre niveles educativos, en la organización curricular y en los espacios educativos ampliando las posibilidades educativas a todas las personas. De este modo, la educación es considerada un derecho humano fundamental que se extiende durante toda la vida.

El equipo de la DEPJA asumió este enfoque y, a partir del mismo, diseñó y desarrolló acciones para la modalidad. En este sentido, un entrevistado expresó:

La visión de adultos es que la educación de adultos empieza con el devolverle a las personas el derecho que les fue quitado en la educación, se empieza con la alfabetización y termina en el nivel de educación obligatoria en cuanto a lo formal y escolarizado, porque en realidad la modalidad se llama Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, es decir que los adultos mayores también deberían tener programas... para los adultos mayores que ya pasaron por los niveles obligatorios, y esto es una nueva mirada y un nuevo movimiento que se está impulsando desde las universidades (Entrevistado N° 1).

Desde hace varios años, muchas universidades del país ofrecen diversas actividades destinadas a adultos mayores, algunas de ellas agrupadas en programas de extensión universitaria. El incremento de la esperanza de vida y la posibilidad de acceso de ciertos grupos a distintas ofertas educativas hace que la matrícula en estos sea cada vez mayor.

La Universidad de Lanús, por ejemplo, tiene un programa para adultos mayores de 55 años, que no importa si fueron o no fueron a la escuela, o fueron a la universidad, pero es un espacio de formación permanente para mejorar la calidad de vida de las personas; es decir, una mirada diferente del adulto mayor a la mirada que tiene el asistencialismo, que tiene la salud pública, por ejemplo; es decir, tratarlo al adulto mayor no desde lo patológico, sino desde la mejor calidad de vida en cuanto a todo lo que sea proceso cognitivo y proceso de cultura, y de revalorización de la persona (Entrevistado N° 1).

Sin embargo, no solo los adultos mayores se integran a proyectos educativos. En la provincia de Corrientes –como en el resto del país– también se percibe que sujetos cada vez más jóvenes se encuentran cursando la modalidad:

Antes, adultos era realmente adultos, personas mayores de treinta años en promedio; ahora no, ahora la población adulta es desde dieciocho, y esta diferencia etaria viene aparejada con estas realidades que hoy vivimos, por eso es por lo que decimos que hay que convivir, porque la persona adulta no está acostumbrada, tiene otros valores que esos chicos adolescentes; bueno, y con este cambio es que nosotros estamos proyectando el nuevo plan (Entrevistado N° 3).

3.8. CONSIDERACIONES SOBRE EL SUJETO JOVEN Y ADULTO COMO DESTINATARIO DE LA EPJA. CARACTERÍSTICAS ATRIBUIDAS POR LOS DOCENTES

En el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos, el origen social, la situación laboral (desocupación, inestabilidad, baja calificación) y los problemas económicos en general –independientemente de la edad– son señalados por docentes y directivos como algunas de las condiciones obstaculizadoras de la regularidad de los estudios.

En muchos casos, estas pueden verse en términos descriptivos, aludiendo a condiciones socioeconómicas (pobreza, clase baja, sin recursos) o laborales (desocupados, con situación de precariedad), o utilizando categorías de carácter teórico formuladas en términos políticos, de relaciones de clase. He aquí los siguientes ejemplos que ilustran ciertas concepciones de algunos docentes respecto de sus estudiantes adultos:

Como la canción que dice: del otro lado está la gente, pero con esa carga negativa que la sociedad lo discrimina y ahí tenés dos opciones: dejarlo de lado o ver qué le pasa, por qué no está viniendo; aunque también son cerrados, y ahí cuando ellos se abren, te das cuenta de cuántas cosas trae encima el adulto... cómo sobrevive de esa manera (Entrevistado N° 7).

Hay que trabajar mucho porque ellos tienen la autoestima muy baja y hay que hacerles entender que tienen las mismas capacidades que otros, incluso eso está instalado en algunos docentes que te dicen vos tenés que ir a trabajar a una escuela de más nivel, ¿qué hacés con estos negros? (Entrevistado N° 7).

No todos caracterizan de manera homogénea a los estudiantes. En muchos casos se aprecia la heterogeneidad de saberes, intereses e historias de vida, aunque parecería siempre estar presente la idea del docente como portador de la única verdad.

Hay alumnos que te responden muy bien, que te encuentran la lógica; hay alumnos que no, hay alumnos que quieren salir adelante, otros que van por los planes nomás; van para cumplir la asistencia que se necesita para retirar el papelito de asistencia para poder cobrar; eso es lo que tenemos que trabajar y trabajar, y hacerles entender que está bien, nadie dice que no lo hagan, pero que también aprovechen el sentido que el pagarles implica. Que ellos entiendan que fuera del contexto hay otra cosa más amplia, y que pueden aprovechar, y que les puede servir para salir de la situación en la que están; o sea, esa es la idea, se logra, de veinte alumnos que logren tres, pero se logra (Entrevistado N° 7).

No obstante, pueden reconocer sus propios prejuicios respecto de los procesos de formación de los estudiantes.

a lo mejor un alumno que vos en primer año le estuviste tratando y demás llega a tercer año y vos lo ves mejor, sigue el tratamiento que el especialista le indica, la orientación que le dicte y termina su secundaria, y de pronto tenés de una población de setenta, ochenta, noventa o cien, y vos tenés veinte alumnos siguiendo el terciario, o recibéndose cinco o seis alumnos en la universidad, recibéndose de abogados o de profesores. Nosotros tenemos muchos ejemplos de ex alumnos nuestros que son nuestros colegas, por ejemplo; vos te das cuenta de que algo cambió y sin embargo cuando vinieron estigmatizados totales, este es el de allá, el de La Olla¹⁰ adentro... y no, y este qué va a aprender... y vino rebotado de lugar en lugar, y cayó justo con nosotros, ¿pero por qué? Porque no encontró su espacio, cuando vos le das el espacio como para que ellos sean ellos sin juzgarlos por motivos (Entrevistado N° 7).

Los estudiantes de la EPJA, como cualquier otro, a veces enfrentan distintos conflictos sociales que las instituciones deben reconocer, trabajar a partir de ellos y garantizar, desde el Estado, educación para toda la población.

También, lógicamente con estos conflictos sociales que se hacen cotidianos ahora de las adicciones, la droga, el alcohol, del maltrato de género, con eso el docente tiene que convivir, y a partir de esas realidades que nosotros estamos trabajando, nos estructura nuestro diseño curricular, a partir de esas realidades, para que todas las personas, independientemente de esas problemáticas, tengan el acceso (Entrevistado N° 7).

10. Barrio periférico de la ciudad de Corrientes.

3.9. DISEÑO CURRICULAR E INTERDISCIPLINARIEDAD

Un aspecto considerado por el equipo técnico y de especialistas al momento de elaborar el diseño curricular fue propiciar el desarrollo de cierto tipo de habilidades y herramientas que le permitan al estudiante resolver situaciones de la vida cotidiana para posicionarse mejor ante ellas.

Hay una prioridad que es la persona como ser humano, que debe insertarse en un contexto, en una sociedad, en donde interactuar debe ser placentero, no obligatorio; por lo tanto, la posibilidad de la persona de culminar sus estudios primarios y secundarios le permite insertarse en el mundo, interactuar con él; o sea, tener la posibilidad de ser uno más, libre, pensante, ciudadano activo y comprometido; eso, más que cualquier otra cuestión en el currículum en general, no solo en la planificación (Entrevistado N° 6).

En la selección de contenidos se consideraron aquellos que resultaban más significativos para el contexto del joven y el adulto.

Se prioriza el estudiante en su medio y a partir de allí va seleccionando. Sí, y sus necesidades, sus deseos más que sus necesidades, qué es lo que quiere, y mostrarle las posibilidades para que pueda decidir qué es lo que desea, porque capaz que ni siquiera se da cuenta, o no es cabalmente consciente de lo que quiere, tal vez lo que la sociedad le está diciendo es lo que necesita, no lo que él quiere (Entrevistado N° 6).

En este sentido, también se reconocieron los saberes previos de los sujetos que deben respetarse, valorarse y retomarse en las clases, dado que representan sus experiencias vitales.

La población, que estamos hablando de personas que vienen ya con una trayectoria, con una experiencia de vida y con conocimientos ya propios de la vida misma; bueno, esa es la situación, gente que tiene distintas situaciones de vida, distintas problemáticas, distintas experiencias, y la escuela misma tiene una impronta distinta a otras con las experiencias propias de estudiante (Entrevistado N° 7).

Aparece además una nueva concepción de estudiante como sujeto en permanente construcción, que requiere de nuevas propuestas para adecuarse a su cambiante realidad.

Yo lo que concibo tanto de los adultos como de los jóvenes es que trato de no verlos como sujetos estáticos, trato de pensar en sujetos dinámicos, qué pasa por su entorno; cuando digo entorno, digo entorno familiar, entorno de trabajo –si es que trabaja–, entorno educativo; pensarlo no en un sujeto aislado, sino como parte de un entramado mucho más grande y que tiene una historia que se está construyendo día a día, pero la idea desde acá es ofrecerle herramientas para eso, para que se pueda situar en su momento particular, sepa cuál es su trayectoria para atrás, presente, y pueda planificar o diagramar a futuro de la mejor manera ese camino (Entrevistado N° 6).

3.9.1. El sentido de enseñar a partir de las situaciones problemáticas

Tú, no puedes enseñar a nadie a amar, tú tienes que amar... hay que saber partir del nivel donde el educando está. Este es un nivel cultural, ideológico, político. Y por eso él debe ser sensible, tiene que ser ético, tener gusto, tiene que respetar los límites de las personas (...). El punto de partida está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos.

Paulo Freire

El nuevo diseño curricular para la EPJA se caracteriza por una estructura modular y por el abordaje de los contenidos a partir de la problematización de distintas situaciones derivadas de los contextos problematizadores –establecidos a nivel nacional– y de los ejes básicos estructurantes del proceso de enseñanza y aprendizaje propuestos en la normativa:

1. Las interacciones humanas en contextos diversos
2. Educación y trabajo
3. La educación como fortalecimiento de la ciudadanía

Las situaciones problemáticas se suscitan en función del entorno y la realidad de los estudiantes, lo que se rescata fuertemente en el currículum.

En función de la situación problemática, porque todas esas situaciones problemáticas se eligieron en función del alumno que pertenece a la comunidad, tenemos una población muy heterogénea dentro de nuestro colegio y que son alumnos estigmatizados por su condición, que de por sí ya son los olvidados por el solo hecho de ir a una escuela de adultos, que no es así, el que vive dentro sabe que no es así, pero el que está afuera lo conoce y lo ve de esa manera, y muchas de estas problemáticas se sacaron justamente de ahí; o sea, es la vivencia que tenemos, a lo mejor no todas las situaciones problemáticas, pero el noventa por ciento de las situaciones problemáticas se sacaron del contexto de los jóvenes y adultos; o sea que es la problemática de la salud y del ambiente y demás, y tenés drogadicción, tenés alcoholismo, mujeres golpeadas que te vienen así con la cara y que los maridos no las dejan venir porque creen que está viniendo a hacer cosas malas, chicos golpeados, un montón de cosas, además tenemos alumnos que no vienen nunca, o aparecen y desaparecen, y no porque están presos, ¿y qué pasó? O sea que es la problemática de nuestros alumnos, ¿y cómo lo trabajamos? En función de la situación problemática, con talleres ya sea de prevención o actividades (Entrevistada N° 7).

Una especialista en Ciencias Naturales evidenció la necesidad de abordar núcleos de contenidos desde la perspectiva de la problematización:

la importancia de las Ciencias Naturales para trabajar en este sentido, con situaciones problemáticas, con habilidades o competencias les decíamos en ese momento, en función de problemas, no de contenidos. Porque lo que hace funcionar al mundo son problemas capaces de ser solucionados en la medida en que respondan a esas necesidades, el mundo funciona, entonces con la posibilidad de que esos problemas sean solucionados... siempre todas transversales,

todas las situaciones problemáticas habilitan para trabajar cuestiones transversales, en todas, porque así están pensadas (Entrevistada N° 6).

Las situaciones problemáticas propuestas plantean cuestiones sociales reales y, por tanto, su abordaje solo puede hacerse con un enfoque interdisciplinar. Al respecto, comentó un entrevistado:

En general, las dieciséis situaciones problemáticas que hay tienen una mirada desde lo social; o sea, algunas tienen algún componente un poco más interdisciplinario, todas pueden ser interdisciplinarias, pero si uno lee los títulos, por ejemplo, cuando se habla del tema de género, la desigualdad de género, la diversidad, está lo social, es parte de lo social (Entrevistado N° 5).

Después, me parece importante trabajar todo lo que tiene que ver con lo comunitario, más que nada en esta modalidad, que tenemos jóvenes y adultos que son obviamente parte de varias comunidades, pero comparten algunas, y es interesante poder potenciar todo lo que tiene que ver con mecanismos de solidaridad y de trabajo colectivo, pensando en la cuestión de la inserción más que nunca (Entrevistado N° 5).

Respecto del sentido de la enseñanza en la EPJA, asociada con el enfoque problematizador, uno de los entrevistados lo explicó claramente:

¿Qué es lo que te proporciona? Te proporciona brindar la posibilidad al adulto de que pueda encontrar la utilidad a aquello que le enseñamos verdaderamente, porque le enseñamos para el trabajo, para la vida, para que pueda desempeñarse, ya no desde Lengua como Lengua, de Matemáticas como Matemáticas, Sociales como Sociales, sino como un todo, y les proporcionás las herramientas con una problemática determinada, te organiza y te direcciona aquello que vos tenés que hacer para saber que lo que estás haciendo es funcional para el alumno (Entrevistado N° 7).

Adoptar esta perspectiva por parte de los docentes no es una cuestión fácil. Requiere de una sólida y actualizada formación disciplinar y didáctica para comprender los fundamentos del enfoque y, principalmente, el deseo de innovar. Además, exige el análisis exhaustivo de la normativa, del currículum y de los nuevos programas, a fin de diseñar nuevas propuestas didácticas.

Los problemas no deben pretender ser solucionados desde un solo punto de vista, porque entonces caemos en el dogmatismo, en la receta, en lo prescripto, que es lo más fácil que el docente quiere para trabajar, lo más sencillo es lo que quiere. Entonces, si uno plantea problemas, lo que hacés es movilizar la imaginación, la curiosidad e involucrarse en proponer probables aproximaciones, y averiguar a ver si eso soluciona el problema; o sea, no desde contenido, sino desde la vida, por esos problemas, y por eso se pretenden capacidades, habilidades para pensar cómo solucionar y saber buscar donde las herramientas para usarlas, lo más cómodo es que la planificación sea prescrita, que le digan cómo hacer, que le den una receta, que lo orienten en cuanto a eso; entonces ese tipo de formación es positivista, es una mirada inclusive de las ciencias arcaicas, en

el sentido de relación persona a persona, y con persona que quiere aprender involucrada en el mundo, creo que con algunas recomendaciones como estamos haciéndolo acá lograremos un acercamiento, una apertura un poco más vívida (Entrevistado N° 5).

En este sentido, uno de los obstáculos que se presentan en la práctica es que existe cierto malestar en los docentes, debido a que la tarea de la enseñanza –sumada a la carga de actividades habituales– les requiere planificar de acuerdo con formatos que no conocen y se modifican con demasiada frecuencia. Esta transformación curricular es vivenciada muchas veces como un problema más a resolver y, por tanto, prefieren “lo que deben hacer” o, dicho de otro modo, lo prescriptivo a fin de implementar el currículum establecido.

3.9.2. La Educación Artística y la Educación Física en el Diseño Curricular de la EPJA

Corrientes es una de las pocas provincias que logró incorporar a su currículum dos asignaturas muy importantes como son la Educación Física y la Educación Artística, aunque en su implementación también se presentaron ciertos inconvenientes, tanto desde las estructuras de control como de parte de los docentes a cargo de estas.

Un logro... adultos no tenía y no tiene en todo el país, somos los únicos que tenemos Educación Física; y eso también, ahí tenés otro doble trabajo, el profesor de Educación Física tiene dos anteojeras, y para ellos la educación Física tiene que ser el patio, y hombres y mujeres... pero la gente adulta tiene derecho a tener Educación Física, pero de un lado y del otro lado, desde la corporeidad, no desde lo tradicional, pero hay supervisores todavía, que cuando llegan a la escuela y no están en el patio, les hacen un asiento en contra del profesor, porque no entienden que el profesor ese tiene que trabajar con este, con el de Arte, con el de Lengua, con el de Matemática, porque ahora en el nuevo diseño es transversal. Antes Educación Física y Expresión Corporal estaban dentro de Comunicación y Cultura, en ese módulo; ahora es transversal para todos, Educación Física y Arte y las TIC (Entrevistado N° 1).

Enseñar Educación Física en la EPJA requiere adoptar una perspectiva de diversidad que fracture la idea de grupos homogéneos y habilite la puesta en marcha de actividades más personalizadas, adaptadas a las características de cada sujeto. Uno de los entrevistados explicó el acompañamiento a estos docentes de la siguiente manera:

y no es Educación Física por el ejercicio mismo, porque tenemos personas de cincuenta, cuarenta, setenta, obesas, que no pueden hacer ejercicio físico. Y eso no implica que tengan que desaprobado, ¿por qué? Si el ejercicio físico va mucho más allá del mismo ejercicio... entonces, hacemos un trabajo con ellos, revisamos sus planificaciones, observamos las clases, les vamos orientando (Entrevistado N° 1).

En este sentido, también demanda adoptar diferentes formas de abordar los contenidos superando la visión centrada en el ejercicio físico propiamente dicho, enmarcándolos en un concepto de salud integral:

Incorporamos dentro de Educación Física la investigación, los informes, las exposiciones, el plenario para poder incluir a personas obesas, a personas hipertensas... qué cosas solucionar desde lo físico, ¿viste que el ejercicio físico, la caminata y demás te amplía un montón de cosas? Vemos a los médicos, ¿qué te aconsejan? Camine, salga, camine; y bueno, abordarlo desde esa óptica, pero les cuesta mucho a los *profes* (Entrevistado N° 1).

3.9.3. OTRAS INCLUSIONES CURRICULARES

3.9.3.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Al momento de la producción de este informe, la dirección se encontraba trabajando en la incorporación de las TIC:

En cuanto a las TIC, por ejemplo, en esta experiencia que estamos haciendo en discapacitados auditivos, hipoacúsicos y sordos hay un profesor que maneja los teléfonos, la única manera que logró que puedan escribir y de comunicarse por el WhatsApp, y en realidad el tema de las TIC no es formar operadores, sino utilizar la tecnología, que se puedan ir a un cajero, porque hay gente que todavía no puede ir a sacar su plata de un cajero o no puede manejar el teléfono (Entrevistado N° 6).

3.9.3.2. La cultura guaraní

Guaraní: palabra temida y anhelada, hoy el torbellino de tu encanto me arrastra, me envuelve, por fin llegué a la edad tan esperada, no tenía conciencia de tanta espera, por fin soy “una mayor” que puede hablarlo y disfrutarlo. ¿Será porque estaba prohibido? ¿Cómo será mi vida ahora que rozo tu dulzura? Ya no está la niña que se escondía para escucharlo. ¿Se perderá el misterio, el encanto, la seducción...?

Marta Rodríguez, maestra de la Escuela Rural N° 111, Lomas de González, Corrientes¹¹

El guaraní correntino es una lengua hablada por personas que no se identifican como indígenas. Las personas que entienden o hablan el guaraní correntino se identifican como correntinos, siendo la marca central de esa identidad el haber nacido en la provincia de Corrientes.

En la escuela se expresa un uso dispar del guaraní, se usa en algunas aulas; en cambio, en otras, los maestros no aceptan que se hable la lengua.

En función de lo expresado, el nuevo currículum de jóvenes y adultos se plantea introducir algunos de estos aspectos:

11. Cita extraída del libro *Entiendo, pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*, de Carolina Gandulfo (2007).

Es que el guaraní forma la esencia no te digo el contexto, la esencia de la cultura de esta región, entonces tiene que participar, tiene que estar presente, es lo que la persona vive (Entrevistado N° 5).

En la provincia de Corrientes se han incluido en el currículum contenidos referentes a la idiosincrasia correntina y a la revalorización del guaraní, las que son abordadas como situaciones problemáticas:

es importantísimo valorarlo, porque tiene que ver un poco con los orígenes también de los estudiantes y las estudiantes con los que trabajamos, más por ahí en algunos lugares del interior es mucho más notorio ese origen, esas generaciones para atrás, y creo que sí, que hay que revalorizarlo y poder potenciarlo, y además que todos tengan una igualdad en lo que sea el conocimiento también de la historia de las tradiciones vinculadas a lo guaraní (Entrevistado N° 5).

El fundamento de incorporar la cultura guaraní correntina al currículum de la EDJA es lograr la integración a personas hablantes de la lengua en su entorno cotidiano, y no aislarlos por la razón de hablar en guaraní.

Después, además, sería interesante poder trabajar con la lengua guaraní también, y poder obviamente que la población que solo se maneje con lengua guaraní, poder insertarla y poder generar espacios de trabajo conjunto con las mismas personas; o sea, no aislarlos (Entrevistado N° 2).

Un aspecto que ha causado problemas tiene que ver con el idioma inglés, dado que en las distintas zonas productivas de Corrientes se necesitan otros idiomas, tales son los casos del portugués y del guaraní:

Sería interesante poder potenciar más las cuestiones locales y regionales, y no darle siempre tanta importancia a lo que es el inglés, o por ahí pensar por ejemplo en portugués también, además del guaraní. Está contemplado algo de portugués en el plan también. Sí, me parece que sí, pero no sé si es obligatorio, creo que es optativo; o sea, pueden optar, entonces obviamente hay más docentes de inglés que de portugués, eso genera un problema, a los de inglés no los podés dejar sin trabajo. Pero me parece interesante eso, darle más importancia a lo regional, y ahí estaría el guaraní, estaría el portugués también como en la zona (Entrevistado N° 5).

3.10. UNA FORMACIÓN POSTERGADA. LA FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN PARA LA GESTIÓN

3.10.1. La formación para la enseñanza

porque el ser docente de un adulto no es fácil, porque ellos vienen con una estructura determinada, ya tienen su personalidad formada, tienen costumbres, en donde vos le hablaste de manera distinta o querés tratarlos como adolescentes se bloquearon y no te responden (...) hay que tener muñeca para llegarles, para hablarles de una manera distinta.

Docente de la modalidad EPJA

Un aspecto que busca desarrollar la DEPJA es la formación docente. La mayoría de los docentes de la provincia de Corrientes que se encuentran trabajando en la modalidad no han tenido formación específica durante su formación inicial, y por ello los saberes que ponen en juego en cada clase son aquellos que han aprendido en su experiencia laboral. A partir de dicha problemática, la DEPJA se encuentra trabajando activamente en las capacitaciones docentes y en diferentes articulaciones realizadas con el fin de formar en esta modalidad.

En muy pocas jurisdicciones del país existe formación específica para la docencia en este campo, uno de los pocos ejemplos lo constituye la Universidad Nacional de Luján con el Profesorado en Enseñanza Media de Adultos.

En el NEA se dicta la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, la que cuenta con la orientación Educación no Formal, y en ella la asignatura Educación de Adultos en su quinto nivel.

Recientemente en Corrientes, en el Plan de Estudios de la Carrera del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación, dependiente del instituto superior de formación docente José Manuel Estrada, se introdujo en el quinto año una materia denominada Sujetos de la educación superior que aborda la complejidad del campo de la EPJA.

El desafío mayor en la provincia de Corrientes es instalar, en la formación docente inicial, contenidos y experiencias referidos a la educación de jóvenes y adultos:

a partir del año pasado, y quizás un año antes se está trabajando –en el Instituto Superior de Corrientes– con esto de tener en cuenta en los diseños curriculares la educación de adultos, porque el docente que sale formado de un Instituto Superior no sale formado específicamente para la educación de adultos, entonces también empezamos a incursionar y a hacer las prácticas y las residencias en las escuelas de adultos, y los programas que también acompañan la educación de adultos, así que yo creo que la capacitación, la capacitación es real, seria y en terreno también (Entrevistado N° 1).

La DEPJA intenta acompañar permanentemente a supervisores, directivos y docentes proponiendo diversos dispositivos para la construcción de conocimientos y la transformación de prejuicios y concepciones:

nosotros trabajamos con una población de docentes que tenía otra concepción de la educación “nocturna” porque no se llamaba “educación de adultos”, sino nocturna, y estos de nocturna eran abogados, escribanos sin formación docente, y los que tienen formación docente, ¡nunca leyeron nada de la educación de adultos! (Entrevistado N° 1).

Los dispositivos aludidos incluyen asistencias técnicas en terreno y talleres con supervisores, docentes y directivos; pero más allá de las propuestas de formación, lo que se plantea y se pone en discusión es la calidad de las capacitaciones, y los impactos y la significatividad que produzcan en los docentes:

La capacitación de los docentes es fundamental para poder llevar adelante esto, para que no se pierdan, no se sientan tan perdidos y no saber qué hacer con la capacitación. ¿En qué sentido la capacitación? Organizar talleres, organizando para que ellos pudiesen tener tranquilidad y apertura de mente para decir bueno, tenemos que cambiar la manera en la que estamos enseñando, a tener un poco más de apertura, a trabajar con el docente (Entrevistado N° 4).

Por ello, otra cuestión que se definió en el equipo de gestión fue que quienes dictasen las capacitaciones tuvieran especificidad en la temática, no solo teórica, sino también experiencial.

3.10.2. La formación para la gestión

Hay que formar para la gestión, que no muera solo todo en una cabeza, sino –formar el recurso humano es un poco fuerte, pero así se lo llama pero... formar un sentido de esencia acerca de lo que es el estilo institucional en la gestión, que no muera con la cabeza del director, sino que continúe la esencia y la misión institucional.

Entrevistado N° 1

Las palabras del entrevistado dejan en claro la importancia de la formación para gestionar una institución, no solo en lo referente a aspectos administrativos o pedagógicos, sino también en la continuidad de aspectos fundacionales. Cada modalidad tiene sus características propias, las que resultan de las construcciones particulares que realizan los sujetos en esos contextos:

esos contextos necesitan tener una formación especial, la conducción de la escuela y los docentes; no puede ser cualquier docente en esos contextos, tiene que tener una formación especial, tiene que tener otra mirada; son situaciones totalmente diferentes a lo que es la secundaria común, y no puede tener el mismo régimen de asistencia, el mismo régimen de esta, el mismo régimen de la otra (Entrevistado N° 7).

En este sentido, resulta fundamental que los gestores tengan conocimientos del área en la que se desempeñan. A modo de ejemplo comentó uno de los entrevistados:

asume como Ministro de Educación de la Nación Sileoni, Sileoni viene de la DINEA, viene de ser docente de un CENS –centro de educación de nivel secundario para adultos–, así que él le dio mucha importancia a la educación de adultos, ya que conocía del tema; pero comenzó antes de Sileoni cuando estaba Tedesco como ministro, ya que también viene de una larga trayectoria de educación de adultos a nivel latinoamericano a través de la Unesco, él trabajó mucho en Chile, trabajó en México sobre educación de adultos (Entrevistado N° 1).

Estos conocimientos refieren a aspectos pedagógicos o curriculares, como también administrativos y político-financieros, donde todos cumplen un papel preponderante al momento de la implementación del nuevo diseño curricular en las escuelas.

está en movimiento continuo la modalidad, y a medida que va saliendo una cosa va saliendo otra, porque tenés un plan de estudio; ese plan de estudio tiene que tener todo un apoyo administrativo que contemple el cambio, desde el papel en donde se registra el alumno hasta el título, muchas cosas, y que tienen que ir sincronizadas y ser paralelas, y por ahí tenemos un desfase en eso, porque no tenés todavía la plata para la movilización, para poder hacer una acción en las escuelas, o no podés traer a los docentes acá o que se yo. Siempre el problema del desfase viene por la cuestión financiera, ahora no sabemos qué va a pasar (Entrevistado N° 1).

BIBLIOGRAFÍA

- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2005). *Pedagogías de la educación escolar de adultos. Una realidad heterogénea*. Buenos Aires: Crefal.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo, pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos. Intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez, L. (2009). Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos (Efora)*, 3(1), 64-82. Disponible en: http://campus.usal.es/~efora/efora_03/monografico_efora_03.pdf. Consultado el 29/3/2017.
- Unesco (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Confitea V). Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos. *Diálogo*, 11-12, 9-15.

Resoluciones consultadas
Argentina. Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N°118. *Lineamientos Curriculares Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/118-10_02.pdf

Capítulo IV

La reinención de la lucha en tiempos actuales. Reflexiones en torno a las conquistas y a las deudas

Miriam Flores

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos, y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré, ¿para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar...

Eduardo Galeano

A lo largo de los capítulos de este libro intentamos visibilizar los fundamentos políticos y normativos que enmarcaron a la EPJA tanto a nivel nacional como provincial, lo cual implicó procesos complejos de implementación desde la política educativa nacional hasta el ámbito institucional local.

4.1. CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EPJA

La historia de la educación de adultos en la Argentina, expuesta en los capítulos II y III, expresó las distintas luchas, los avances y retrocesos que ha tenido el campo de la EPJA, en donde la presencia del Estado ha oscilado a lo largo del tiempo entre el reconocimiento de la modalidad expresada en las acciones de la DINEA y la marginalidad, donde han tenido protagonismo la dictadura militar y las leyes sancionadas en la década de los noventa, relegando y definiendo a la EPJA como una instancia compensatoria.

El Estado, al incluir a la modalidad en estudio en la Ley N° 26206, le otorgó un posicionamiento distinto a lo propuesto en la Ley Federal, donde era considerada como un régimen especial. Es decir, este reconocimiento a la modalidad simbolizó una lucha ganada, ya que se conformaron instituciones administrativas y pedagógicas dedicadas a la gestión de la EPJA: una Dirección General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de alcance nacional y provincial para el caso de Corrientes, en pos de propiciar la mejora en los procesos de administración y organización de la modalidad.

Por otro lado, cabe destacar que la elaboración de los documentos y las normativas que regulan la modalidad fueron construcciones federales donde participaron activamente representantes de las provincias y diferentes actores del sistema educativo (equipos de gestión, especialistas en el campo de la EPJA, supervisores, directivos, educadores).

Si bien los procesos de consenso para la toma de decisiones referentes a la modalidad tanto a nivel nacional como provincial se efectivizaron paulatinamente, no es menor la significatividad democrática que tuvieron los acuerdos alcanzados de modo federal. En otras palabras, se intentó superar una modalidad tradicional, verticalista y unidireccional

que refiere a una imposición de políticas educativas, proponiendo en cambio líneas de acción que fueron consensuadas y representativas de todo el territorio nacional, en pos de una construcción de políticas educativas concertadas.

Fueron tiempos de mucho trabajo, de construcción, lo cual implicó luchas político-ideológicas, en donde participaron representantes de todas las jurisdicciones del país, en una serie de definiciones sobre las características, concepciones, propósitos y definiciones de la EDJA. En todos ellos se reafirman los rasgos más importantes que hacen a su especificidad, a fin de consolidar su identidad y servir de fundamento para las transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas que se requieren (Blazich, 2018, en prensa).

Enfatizamos la resistencia de todos los sujetos del campo de la EPJA a lo largo de la historia de la educación de jóvenes y adultos por parte de las universidades, los sindicatos, los educadores y los gestores de la educación que intentaron mantener la esencia de la DINEA, luchando contra la estructura administrativa y burocrática del sistema educativo definida en la Ley Federal de Educación N° 24195 y la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24049.

4.2. PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los lineamientos expresados en la Ley N° 26206 fueron traducéndose en resoluciones del Consejo Federal y en los distintos documentos de los cuales participó el Equipo Técnico de la Dirección Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de Corrientes, quien a su vez tuvo que adecuar y traducir dichas normas en su jurisdicción, atendiendo no solo a aspectos pedagógicos, sino también organizativos y financieros, considerando el contexto local de cada institución.

Ezpeleta y Furlán (1992) sostienen que la circulación de los lineamientos macropolíticos por distintos sectores y actores del sistema educativo producen inevitablemente modificaciones de los propósitos originales de dicha política.

Así, esta llegada de las políticas a los centros educativos de jóvenes y adultos fue significativa, porque es allí donde se concretiza lo dispuesto por estas. Son los directivos, maestros y profesores quienes asumen su implementación práctica, implicando en este proceso sus conocimientos teórico-prácticos, sus creencias y sus habilidades enmarcadas en el contexto institucional que presentan.

Esta última cuestión adquiere gran importancia, ya que más allá de la formación inicial y la formación disciplinar, los docentes operan y actúan con sus creencias, y de acuerdo con las concepciones que construyeron en sus biografías escolares y en sus experiencias laborales junto con sus colegas, sin olvidar que esas experiencias incluyen rasgos y sedimentos de la tradición pedagógica clásica construida hace más de un siglo en la Argentina.

En este sentido, desde la perspectiva de Artieda (2014), la Ley N° 1420 fue un período de fundación de realidades, ideologías pedagógicas escolares, formas de concebir y relacionarse con diferentes sujetos, de concebirnos y construirnos como sujetos de la educación, de hacer propio un modo de formación docente, un tiempo fundacional que condiciona como relacionarse con el cuerpo, de vestirse, de sentir, de aceptar o excluir

la apariencia y el pensamiento del otro. Así, estos modos pedagógicos se convierten en capas de distinta profundidad que nos constituyen y se expresan en nuestro quehacer y en nuestro pensar sobre la educación.

Durante el proceso de implementación de políticas para la Educación de Jóvenes y Adultos de las cuales hablamos con anterioridad, se evidenciaron resistencias para ajustarse a los lineamientos en ciertos sectores y sujetos del sistema educativo, ya que este continúa organizado de acuerdo con las tradicionales reglas político-burocráticas del sistema educativo.

Así, es necesario advertir que, si bien los intentos de cambio son notorios, las estructuras del sistema podrían contener y condicionar la posibilidad de cambiar (Archer, 1986), porque son una producción histórica y cultural cargada de sentidos. Por ello, insiste en el tiempo de procesamiento necesario para rearticular la estructura: de ahí que el tiempo se constituya en una dimensión clave para sostener procesos que se pretenden sustantivos.

Aquí es de interés recuperar el concepto de “gramática escolar” desarrollado por Tyack y Tobin (1994), entendida como el conjunto de reglas que decide cómo se configura el espacio y el tiempo en las instituciones, cómo se conforma el saber que se ha enseñado y cómo se estructuran las relaciones pedagógicas. En este sentido, actualmente puede verse que esta gramática obstaculiza los cambios burocráticos y organizaciones de la EPJA.

En este sentido, cuando se trata de cambiar las prácticas educativas, es ineludible plantearse el problema de la organización escolar porque en ella radica la generación de condiciones para buscar nuevas formas de trabajo.

Se ha visto que la apropiación de nuevas concepciones es un proceso difícil, fragmentado, lento, pero posible, a partir de la aceptación de algunas nociones que hacen sentido o de propuestas prácticas que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan, y que no siempre están precedidas de una clara comprensión de los sentidos de su implementación (Ezpeleta y Furlán, 1992). De eso depende la credibilidad de las propuestas para los educadores, elemento crucial para pensar en el inicio de un lento camino de pruebas, de ensayo y error, en este proceso de cambio en la EPJA.

En función de lo expuesto con anterioridad, Ezpeleta (2004) resalta que las traducciones de las políticas educativas son una trama en permanente construcción que articula historias locales personales y colectivas entre las cuales las políticas educativas pueden ser absorbidas o ignoradas, engarzadas o recreadas, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad de implementación. Así, las políticas a consensuarse se posicionan en un mirar también desde abajo. En este sentido, el encuentro entre la apropiación sostenida desde abajo y lo estatal desde arriba otorgaría el sentido y la fuerza de propuestas de implementación real y construida en forma conjunta. Todo ello requiere flexibilidad para vislumbrar nuevas oportunidades para adaptarse al cambio sin perder de vista las metas y buscar la participación colectiva de todos los actores involucrados.

Considerando la complejidad que implican los cambios en la educación y, en este caso, los cambios en la EPJA, valoramos el esfuerzo de todas y todos los educadores y actores del sistema que están haciendo posible construir sentidos en consonancia con el paradigma de la educación de jóvenes y adultos.

4.3. TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES, GESTIÓN DIRECTIVA Y GESTORES PROVINCIALES DE LA EPJA

En el capítulo anterior hemos dado cuenta de la formación situada, contextual y experiencial de los sujetos que forman parte de la EPJA.

En el caso de los docentes, si bien no han tenido una preparación específica en su formación inicial, el mayor bagaje de conocimientos lo han construido a través de su práctica y su experiencia.

La intención de actualizar los contenidos de la enseñanza que dio origen a un cambio curricular en la EPJA demandaba en los docentes no solo la necesidad de aprender nuevos contenidos disciplinares para actualizar o reemplazar aquellos en los que tengan dominio, sino también implicaba la apropiación de una nueva concepción sobre la enseñanza que desplaza el contenido disciplinar específico a un contenido transversal.

En cuanto al currículum, fue un cambio en el cual se trató de considerar la importancia del sujeto y del contexto. Este último, en la provincia de Corrientes, requiere de gran atención, dado que presenta una singularidad propia de su cultura: el guaraní, ya que en esta región algunas personas se reconocen y se autoidentifican como hablantes de guaraní o bilingües (Gandulfo, 2015). Por ello, estos procesos de reposicionamiento y visibilización requieren acompañamientos sistemáticos y sostenidos en el tiempo por parte del sistema educativo, el que cumple un rol fundamental para promover y legitimar estos procesos.

En cuanto a la capacitación docente, los participantes manifestaron la necesidad de repensar el currículum de la formación docente inicial a partir de la realización de un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas. Resaltaron además que los nuevos Diseños Curriculares de la EPJA no son contemplados en las carreras de formación docente.

No obstante, valoramos el esfuerzo de la DEPJA en cuanto a las propuestas de formación que se han enunciado en el capítulo anterior referidos al campo de la EPJA, que permitió a muchos docentes correntinos formarse en esta modalidad.

4.4. TRAYECTORIAS FORMATIVAS EN LA GESTIÓN

En cuanto a la formación del equipo técnico, se ha podido dar cuenta de las deconstrucciones de concepciones cristalizadas que han tenido que realizar los sujetos de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tanto los coordinadores como los especialistas, dado que si bien no tenían una formación específica y teórica referente al campo de la EPJA, han tenido distintas experiencias de formación individuales y colectivas que les han permitido apropiarse de los fundamentos que dan sentido a la EPJA, y de este modo contribuir al acompañamiento a las distintas instituciones para establecer acuerdos con otros organismos, negociar conflictos de distinta naturaleza, y anticiparse a problemas y discusiones de las posibles alternativas entre los actores involucrados.

Bien se ha visto en las trayectorias relatadas en el equipo, que se formaron a través de la experiencia y a través del ensayo y error, que han construido muchos aprendizajes reflexionando sobre esos errores, en donde la presencia de los otros posibilitó

su resignificación. En este sentido, se mostró cómo esos “otros” contribuyeron a la formación, ese otro que “me interpela”, “que me constituye” y “me hace actuar”, desandando y desaprendiendo concepciones y experiencias pasadas.

Asimismo, el equipo de coordinadores y los especialistas de la DEPJA demandaron la construcción y habilitación de espacios de escucha y reflexión compartida –aspecto que en la vorágine de la dinámica institucional de la gestión se torna dificultoso–, considerándolos fundamentales para la formación profesional y consolidación del grupo de trabajo.

En este sentido, Larrosa (2006) sostiene que la experiencia es lo que nos pasa o lo que nos acontece, o lo que nos llega; y para dar cuenta de esa experiencia, es necesario un gesto de interrupción, uno que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, charlar sobre lo que nos pasa.

En el equipo se evidencia cómo, entre los integrantes de la dirección, se han acompañado en los “cómo se hace”, ese acompañamiento de manera situada, enmarcado institucionalmente, refiere a lo señalado por Nicastro y Grecco (2012) en cuanto a pensar las trayectorias como una producción de una organización, una producción situada y contextualizada. Así, las trayectorias de los sujetos de la dirección se encuentran enmarcadas en una organización educativa y, en simultáneo, por momentos, estas mismas trayectorias pueden ser tratadas como un resultado, una producción de esa institución.

Así también las trayectorias son vistas como recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución, la trama de las distintas experiencias en la que ambos se constituyen. En el lazo que arma lo social y lo individual, lo colectivo y lo íntimo, en la trasmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de construirse en ella y ser diferentes a la vez.

Revisar los legados de las herencias nos permite desnaturalizar estas napas heredadas de la Ley 1420 a la que se refería Artieda (2014) y de las distintas leyes que hemos transitado en el sistema educativo argentino.

4.5. LA LUCHA CONTINÚA

En función de lo reseñado, se ha podido plasmar a lo largo del trabajo la tarea compleja y situada de la gestión, que ha trabajado en la construcción de políticas educativas nacionales, provinciales y en su implementación. Esta amalgama exigió una visión no solo político-estratégica, sino también pedagógica.

Pensar conjuntamente estrategias de articulación nacional, provincial y local implicó necesariamente apostar a la transversalidad desde múltiples espacios de decisión, como lo ha hecho la DEPJA con los diferentes ministerios, organismos estatales y con cada centro educativo de educación de jóvenes y adultos.

A su vez, en esta construcción colectiva donde los gobiernos nacionales y provinciales, las instituciones y las universidades confluyeron en una nueva manera de construir la política educativa para la EPJA, considerando las voces de todos los sujetos implicados

en el campo, autoridades, especialistas, gestiones directivas, docentes y estudiantes, en pos de recuperar aquella institucionalidad de la EPJA tan vigente aún de aquella DINEA.

El vasto esfuerzo del equipo técnico por lograr la implementación del currículum de la EPJA no solo requiere de tiempos individuales y colectivos, sino también de ritmos y apoyos institucionales.

Esperamos que el conocimiento generado en este proceso contribuya significativamente a visibilizar el trabajo en conjunto de todas las instancias, tanto nacional, provincial como jurisdiccional, en las que participó activamente la provincia de Corrientes.

Consideramos que todo lo presentado en este texto es un camino, una búsqueda, una construcción, donde los lentos procesos nos conducirán a desnaturalizar la “gramática escolar”, fruto de una producción sociohistórica que habrá que aprender a mirar para cambiar.

Por último, recordando toda la historia de la EPJA y sus acontecimientos, nos gustaría recuperar una frase presente y encarnada en nuestros compañeros y compañeras de México, que continúan luchando por los 43 normalistas desaparecidos en Ayotzinapa en 2014¹, la que versa así: “Nos quisieron enterrar y no sabían que éramos semilla”. Esta frase nos constituye y representa nuestra lucha latinoamericana por y para el campo de la EPJA; nos remite a nuestra tradición histórica en Latinoamérica y en la Argentina, donde de cada lucha y resistencia nos hemos fortalecido, logrando la persistencia y consolidación de la modalidad.

Invitamos a todos y todas a mantener las luchas ganadas y a seguir trabajando por las deudas pendientes de las cuales nos estamos haciendo cargo todos los sujetos que conformamos el campo de la EPJA.

1. Frase citada por Lidia Rodríguez en su conferencia La educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Balances y perspectivas. Encuentro Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina (2014). Cátedra Pablo Latapí. CAEU-OEI.

BIBLIOGRAFÍA

- Archer, M. (1986). Social origins of educational systems. En Richardson, J. (ed.) *Handbook of Theory and research for the sociology of education* (pp. 1-26). Nueva York: Greenwood Press.
- Artieda, T. (2014). "La conformación del sistema de educación pública en Argentina. 1880-1916". *Serie Cuadernos de Cátedra*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Unne.
- Blazich, G. (2018). *Algunas consideraciones sobre el contexto político de la educación de jóvenes y adultos*. En prensa.
- Ezpeleta, J. (2004). "Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (comp.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Unesco. Oreal. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091936SB.pdf>
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". *Revista Aloma*, 19, 87-112.
- Nicastro, S. y Grecco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. Ediciones: Buenos Aires.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). "The grammar of schooling: why has it been so hard to change". *American Educational Research Journal*, XXXI (3), 453-47.

PARTE II

Reflexiones de los hacedores de la política

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: una mirada desde los ámbitos de la gestión

Delia Méndez

Si se acepta lo existente y lo dado como lo que debe ser, no existe el horizonte utópico capaz de indicar el para qué, o lo que es lo mismo, que indique el futuro a construir, se arranca a los hombres el timón de la historia y las posibilidades de inventar un futuro diferente del presente. Se puede, sí, realizar cambios intrasistémicos que no cambian los aspectos substanciales de lo existente. Y aunque parezca paradójico, lo pretendidamente neutro, adquiere un carácter ideológico y político a favor del mantenimiento del status quo.

Paulo Freire

CONTEXTO HISTÓRICO

El sistema educativo argentino es uno de los sistemas de más larga tradición institucional en Latinoamérica. Con más de dos siglos de historia, se constituye en una herramienta sustantiva para la construcción ciudadana, la que, a lo largo del tiempo, ha protagonizado avances, retrocesos y también intentos de disolución.

En la historia reciente, en la década de los noventa, este sistema aparecía rodeado de incógnitas sobre su futuro. La Ley Federal de Educación provocó una fragmentación en tantos subsistemas como jurisdicciones tiene el país, arrojando además a las modalidades a un lugar de cuasi desaparición –entre ellas, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA en adelante)–, dejando en potestad de las jurisdicciones la continuidad o no de su estructura, vaciándola de contenidos e incluyéndola, en la mayoría de las mismas, en el Nivel Primario y Secundario de la educación común, sin considerar las diferencias del sujeto al cual esta modalidad se dirige, las metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, la selección de contenidos y la propuesta curricular y organizativa de las instituciones donde se realice la acción educativa. Hoy podemos decir que esas incógnitas han sido despejadas y que tenemos un sistema que reconoce lo complejo, las particularidades, y que al mismo tiempo reúne y orienta objetivos comunes para millones de estudiantes, cientos de miles de docentes, escuelas y familias.

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (en adelante LEN), en 2006 restituye la concepción del derecho a la educación, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo N° 14 de la Constitución nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Asimismo, establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado; declara que la educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

En su conjunto propone una agenda de trabajo que opera sobre las urgencias y, al mismo tiempo, sobre los problemas estructurales. Así, el Estado nacional avanza en la recuperación de los días de clases, la recomposición de los salarios docentes, el equipamiento y dotación integral de los recursos, la reconstitución del sistema de formación docente; acceso masivo de los estudiantes, docentes e instituciones de la educación estatal a las TIC y la ampliación de cobertura en todos los niveles del sistema.

Se produce, entonces, el reconocimiento a las modalidades educativas y se las ubica nuevamente en cierta centralidad para el logro de los fines y objetivos que la LEN plantea, produciendo un cambio cuanti y cualitativo al nominarlas; aparecen así las modalidades de contextos de encierro, interculturalidad y bilingüismo, de educación especial, rural, domiciliaria-hospitalaria, artística y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

En cuanto a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, es definida en el artículo N° 46 como la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

En el artículo N° 47 de la mencionada LEN se plantea que los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos, y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación, se acordarán los mecanismos de participación a nivel nacional, regional y local. Asimismo, el Estado garantiza la difusión de información a las ofertas de educación permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

El artículo N° 48 expresa que la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica, y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos, la equidad de género y la diversidad cultural.
- Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes.
- Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.

- Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes.
- Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad de sus resultados.
- Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes.

Como directa consecuencia de su sanción, la LEN promueve la implementación de planes y programas que hacen foco en las deudas históricas del sistema y en las desigualdades más sentidas. Específicamente, para la EPJA se propondrán al conjunto de sus subsistemas y a las organizaciones de la sociedad civil el programa nacional de alfabetización y finalización de los estudios primarios Encuentro y el plan FinEs para la finalización de los estudios primarios y secundarios de todos los jóvenes y adultos, temas que se retomarán más adelante.

Las transformaciones educativas alcanzadas y las que aún quedan pendientes desafían a gobernantes y educadores a valorar los logros como el resultado de un proceso de reconstrucción política que la sociedad argentina en su conjunto protagoniza desde 2003. Solo es posible pensar un proyecto educativo nacional promotor de derechos en el marco de un país que, reconociendo su historicidad, logra alcanzar tanto la centralidad del Estado como las condiciones políticas indispensables para el desarrollo de una perspectiva de futuro.

Recuperado el sistema y la condición de conducción sobre él se han tratado de congregar decisiones de trabajo y de responsabilidad a favor de una educación más justa e inclusiva para todos, y es en ese marco donde se generan los nuevos sentidos de la EPJA.

INCLUSIÓN EDUCATIVA-ETAPAS DE TRABAJO

En ese camino podemos distinguir tres momentos o etapas de trabajo bien definidas en el marco del conjunto de acciones planificadas desde el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con las autoridades educativas de las veinticuatro jurisdicciones del país.

En una primera etapa, 2003-2009, las decisiones estuvieron dirigidas a garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio del derecho a la educación, en particular de las poblaciones en contextos de vulnerabilidad social y exclusión. Los ejes que orientaron este primer tramo se relacionan con:

- Reconfigurar el ámbito estatal-nacional como integrador de las acciones políticas llevadas adelante.
- Asumir la responsabilidad estatal como garante de condiciones de igualdad para todos los argentinos frente al derecho a la educación.
- Recuperar y dar centralidad a las dimensiones pedagógica e institucional como ejes de las políticas.

- Fortalecer el lugar de la escuela y la tarea de los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura.
- Sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que despliegan los sistemas educativos en todo el país.

Es en esta etapa que la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos recupera su espacio en la estructura del Ministerio de Educación de la Nación; se crea en febrero de 2008 la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Comienza así un período de construcción colectiva con sentido nacional y federal para devolverle a la modalidad el espíritu fundante de la Dirección Nacional del Adulto (DINEA), pero en perspectiva del siglo XXI.

Desde la nueva dirección se convocó a las veinticuatro jurisdicciones del país, las veintitrés provincias y CABA a la constitución de un equipo ampliado, compuesto por los representantes políticos y técnicos de la EPJA.

Se construyó un espacio de diálogo, análisis y discusión del estado de situación de la EPJA en el país, en donde se propuso la elaboración de documentos que funden la nueva propuesta educativa centrada en los grandes lineamientos nacionales con carácter federal: las Mesas Federales de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Se crearon los programas de inclusión educativa de la modalidad, dando cumplimiento al artículo 138 de la LEN: Programa Nacional de Alfabetización Encuentro y plan FinEs.

Se propuso una agenda de trabajo que opere sobre las urgencias y, al mismo tiempo, sobre los problemas estructurales. Así, el Estado nacional, seguidamente a la LEN, avanzó en la recuperación de los días de clases, la recomposición de los salarios docentes, el equipamiento y dotación integral de los recursos, la reconstitución del sistema de formación docente; el acceso masivo de los alumnos, docentes e instituciones de la educación estatal a las TIC y la ampliación de cobertura en todos los niveles del sistema.

En una segunda etapa, 2009-2011, la agenda de definiciones quedó plasmada en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO). Este plan convocó, desde el Ministerio de Educación de la Nación, a los gobiernos provinciales para establecer modos de intervención planificados sobre los desafíos educativos plasmados en la Ley Nacional de Educación. Producto de una construcción federal, el plan define la acción coordinada entre los equipos nacionales y provinciales, y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresen un acuerdo común para cumplir con las disposiciones de esta.

Se promovieron líneas de acción tendientes a incrementar los niveles de responsabilidad sobre los resultados de lo realizado y su impacto en relación con el cumplimiento de los objetivos políticos concertados federalmente, los que se orientaron en dos direcciones:

- Políticas que tienen como prioridad la inclusión.
- Políticas que privilegian la calidad de la enseñanza y los aprendizajes.
- Una tercera etapa iniciada en 2011 se orientó al análisis y evaluación de las actividades como requisitos para dar continuidad a la acción de planificación.
- La creación del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (FD) 2012-2016 se enmarca en esta etapa y profundiza tanto las transformaciones alcanzadas como aquellas que se quieren lograr (PNEOyFD).

Los objetivos y las acciones requeridas del plan son:

- Profundizar las políticas de inclusión: fortalecer y afianzar la inclusión educativa ampliando y mejorando las condiciones de acceso, permanencia y egreso desde los 45 días de edad hasta el cumplimiento de la educación obligatoria.
- Continuar con los planes y programas de inclusión de la EPJA en articulación interministerial.
- Consolidar la mejora en la enseñanza y los aprendizajes de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.
- Sostener y reforzar las políticas socioeducativas orientadas al acompañamiento de la escolaridad de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.
- Mejorar y profundizar la formación y las condiciones de trabajo de los docentes argentinos de todos los niveles y modalidades.

CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO REGULATORIO PARA LA EPJA Y EL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo encargado de reglamentar las leyes educativas para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra integrado por la máxima autoridad educativa de cada una de las veinticuatro jurisdicciones del país y por tres representantes del Consejo de Universidades.

Desde 2003, como órgano rector de nuestro sistema educativo federal, se han producido intensos y sostenidos debates en torno de las políticas de cada nivel y modalidad del sistema. Todas las decisiones tomadas desde entonces han sido acordadas y consensuadas por todos sus miembros.

Esta presencia activa del Estado nacional, las veintitrés provincias y CABA en el ámbito educativo se expresa en las resoluciones destinadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos. Esto supone políticas destinadas a ampliar la oferta educativa y el acceso, pero también estrategias tendientes a acompañar la permanencia hasta el egreso de los estudiantes en cada uno de los niveles.

Entender al Estado como principal agente educativo significa asumir su centralidad en la definición de estas cuestiones, teniendo siempre presente que nuestro sistema educativo se compone de instituciones de gestión estatal, privada, cooperativa o gestión social y que, a su vez, los lineamientos generales deben ser acordados entre las veinticuatro jurisdicciones del país en el Consejo Federal de Educación.

Por ello, en la primera convocatoria que se realizó para constituir las Mesas Federales, desde la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, en abril de 2008, se planteó claramente que el objetivo era trabajar en pos de la elaboración de los documentos que solventaran las nuevas propuestas de configuración de la educación permanente en nuestro país. Por tanto, para darle el carácter normativo necesario para su aplicación, serían presentados al Consejo Federal de Educación, ámbito en el que las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción aprueban y reglamentan las aplicaciones

de las propuestas surgidas de los niveles y modalidades contemplados en la Ley de Educación Nacional.

Fue así como fuimos avanzando desde 2009 hasta 2015 con la presentación ante el CFE de las propuestas para la EPJA y logrando su aprobación. Se constituyeron así los acuerdos político-institucionales para su efectivo cumplimiento en las veinticuatro jurisdicciones del país y los parámetros de trabajo para la organización del sistema en lo referido a la EPJA.

La EPJA tiene hoy en la Argentina un cuerpo normativo que expresa la política educativa de la modalidad y establece los criterios para su formulación, revisión y nuevas propuestas que continúen el camino colectivamente construido.

RESOLUCIONES PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

En este ámbito, el Consejo Federal de Educación aprobó las siguientes resoluciones:

- Resolución 87/09: aprueba la presentación de los documentos Educación Permanente de Jóvenes y Adultos –Documento Base– y Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y los somete a análisis y discusión de los representantes.
- Resolución 118/10: aprueba los documentos Educación Permanente de Jóvenes y Adultos –Documento Base– y Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, y los Anexos I y II que forman parte de dicha resolución.
- Resolución 254/15: aprueba el marco de referencia para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Anexo I.

LOS SUJETOS DE LA EPJA

Acordamos con Paulo Freire (1970:15) cuando dice: “No hay hombre absolutamente inculto: el hombre ‘se hominiza’ expresando y diciendo su mundo. Ahí comienza la historia y la cultura”; y, en este contexto, afirmamos que todo sujeto es sujeto de derechos y que la educación debe garantizar su inclusión en ámbitos de calidad educativa con propuestas de formación integral. Por ello, la necesaria relación de la EPJA con la educación y el trabajo.

Educar en y para el trabajo significa brindar nuevas posibilidades de formación, transmitir conocimientos y prácticas laborales, recrear saberes básicos, promover la apropiación crítica de las variables que caracterizan el trabajo decente y otros derechos del trabajador.

Los sujetos –potenciales–, estudiantes de la EPJA, deben ser considerados teniendo presente sus características: trayectorias escolares inconclusas o nunca iniciadas en el sistema de educación formal o no formal, y por el hecho de ser poseedores de conocimientos y saberes adquiridos en contextos sociales, culturales, productivos y laborales.

Educar en la EPJA significa desarrollar las aptitudes y las capacidades necesarias para hacer del trabajo un factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano que acompañe el desarrollo de una sociedad.

Los destinatarios de la EPJA también tienen derecho a “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” (LEN, art. N° 11), y permitir la apropiación crítica de los saberes y conocimientos que circulan por estos medios.

Los sujetos de la EPJA, en la heterogeneidad de sus experiencias vitales, exigen al proyecto educativo considerar sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto del aprendizaje mediado por sus historias de vida.

Todo lo enunciado fue considerado al momento de redactar los documentos que luego se presentarían en el CFE.

LAS MESAS FEDERALES, EL PORQUÉ DE SU CONSTITUCIÓN Y SU OBJETO PRINCIPAL

Desde mi nombramiento como directora, y junto con el maravilloso equipo de compañeras y compañeros que conformamos la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, tuvimos en claro que los métodos que se eligen para construir políticas educativas, dar una clase, seleccionar materiales, etc., son una construcción ideológica y, en el caso de la elaboración de políticas públicas, una decisión política. Por ello, y sin ninguna duda, elegimos la participación como método de construcción, estableciendo de este modo la convocatoria para la constitución de las Mesa Federales.

Fueron riquísimos encuentros de análisis, discusión, escrituras, reescrituras, propuestas, lecturas colectivas, donde la palabra circuló de manera democrática, donde el bagaje de experiencias, trabajos e investigaciones tuvo lugar para que el producto presentado al CFE fuera más representativo y consensuado.

En este ámbito es que presentamos nuestro posicionamiento y el irrenunciable compromiso de realizar una propuesta curricular cuyas herramientas se basen en el análisis y la crítica para la transformación de la sociedad; que motive a las personas a proponer cambios, a ser creativas, a construir solidaria y colectivamente una sociedad más justa e igualitaria.

Concertamos que toda propuesta que realizáramos debía ser de calidad para la EPJA, reconociendo que todo proceso formativo para ella debe asumir como punto de partida la heterogeneidad de los sujetos a quienes va dirigida, las diversas estructuras y organizaciones jurisdiccionales e institucionales.

LAS UNIVERSIDADES

En el marco de nuestra decisión de elaborar propuestas inclusivas y de calidad es que firmamos convenios con las universidades nacionales: del Nordeste, de Lomas de Zamora, de Córdoba, del Litoral y con la Universidad Pedagógica de la Provincia de

Buenos Aires, cuyos representantes académicos participaron en los encuentros y seminarios planificados.

Para ampliar la categoría inclusiva, desde la dirección promovimos y realizamos encuentros regionales, provinciales y locales. Planificamos cinco encuentros en el Ministerio de Educación de la Nación convocando a más de 3000 directores y maestros de instituciones de la EPJA, representantes de las veintitrés provincias y la CABA.

En cada encuentro se analizaron los documentos emanados de las Mesas Federales, realizándose propuestas y correcciones a efectos de garantizar la representatividad del más amplio espectro de los actores que participan en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Los equipos de las universidades fueron quienes co-coordinaron los encuentros, realizaron los registros y tomas de notas de los grupos participantes y confeccionaron, a posteriori, cuadernillos que sintetizaron los contenidos abordados y las propuestas de directivos y docentes.

A MANERA DE CIERRE

La tarea realizada en el período en que me tocó conducir la DEPJA estuvo signado por el convencimiento de que las construcciones colectivas siempre son superadoras de los individualismos, es por ello que deseo expresar mi agradecimiento a todos los actores que acompañaron estos años de construcción de la EPJA, lo hicimos juntos: directoras y directores de las veinticuatro jurisdicciones del país, equipos técnicos de las mismas, educadores populares, docentes, directivos, supervisores, responsables políticos de las veinticuatro jurisdicciones, y mis entrañables compañeras y compañeros de la dirección.

A todos los mencionados, mi reconocimiento por su compromiso, responsabilidad y trabajo. Lo hicimos con la voluntad política de aportar a la construcción de una sociedad justa, democrática, solidaria y con plena vigencia de los Derechos Humanos.

Palabras finales para seguir pensando el campo de la EPJA

Esther Córdoba y Adriana Vilanoba

Al recorrer las páginas de este libro, sentimos y pensamos que las concreciones que ustedes leyeron formaron parte de un gran proyecto político que se reconoció en las palabras de esta obra.

Este proyecto sigue estando en los miles de personas que cada día se convocan y reúnen para enseñar y aprender en los espacios educativos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la República Argentina.

Siempre se tratará del avance en materia de derechos; y de un Estado conducido políticamente para hacer converger toda su capacidad técnica para lograr el bienestar del pueblo.

La educación argentina se desplegó en instituciones de diferentes niveles político-técnicos que permitieron avanzar en el efectivo cumplimiento del acceso a la educación formal, expresado en las leyes que conformaron un magnífico cuerpo legal construido democráticamente por los representantes del pueblo en el Congreso Nacional Argentino.

En las páginas que han recorrido se dio cuenta de esto que expresamos con tanto énfasis, porque las personas que tuvimos la oportunidad de formar parte de aquel proyecto político que perteneció a un Estado cuya organización fue conducida por un gobierno elegido por el pueblo en amplia mayoría, fuimos hacedores de lo que hoy se busca para mejorar la Educación de Jóvenes y Adultos en nuestro país.

Miles de personas esperan aún acceder a la educación formal, contar con una certificación, con una titulación del Nivel Secundario, con ampliar sus expectativas, las de sus hijas e hijos, nietas y nietos, hermanas y hermanos, parejas, padres, y otros más que constituyen la enorme lista que reclama su derecho a la educación aún pendiente y por la que es necesario la profundización de los saberes para las acciones.

Ahí está la Educación de Jóvenes y Adultos de la República Argentina, visible, sólida en su configuración legal, particularmente avanzada en la provincia de Corrientes, cuya conducción del Estado provincial ha reconocido en la educación una deuda pendiente para el pueblo y también ha entendido la posibilidad de avance legítimo al desarrollo, a través de la ampliación de los derechos de toda la población.

Este libro ha descripto una forma particular de gestionar en el Estado. Concibe un Estado-instrumento del bienestar del pueblo articulador de recursos y, principalmente, de capacidades de las diversas instituciones que lo integran. Conducido sin distinciones personales, diferenciando las funciones que cada organismo tiene, potenciando los saberes de los trabajadores que lo integran.

La Universidad Nacional de Nordeste despliega las capacidades técnicas de las personas y grupos de especialistas para acompañar el proceso de desarrollo curricular en la provincia de Corrientes. El Estado provincial conduce un proyecto político-técnico de transformación educativa en los espacios del sistema educativo provincial, integrando desarrollos académicos con la universidad, ampliando significativamente su capacidad técnica.

El Estado nacional, a través del Ministerio de Educación de la Nación, en su deber de hacer efectivo el cumplimiento de la Ley 26206, convoca, conduce y asigna recursos a un proceso de articulación de capacidades político-técnicas en el marco de las acciones de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos que ha creado para llevar adelante sus políticas concretas.

El convenio del Ministerio de Educación de la Nación con la Universidad Nacional del Nordeste y el Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes expresa, en sus formas legales, los compromisos de trabajar para desarrollar acciones concretas de acceso real y pleno, es decir, garantizando permanencia y promoción de los estudiantes a través de propuestas educativas acordes al derecho que los asiste, importantes en cuanto significativas para sus vidas y promotoras de más expectativas y exigencias hacia el Estado.

Nada de esto hubiera sido posible sin la profesionalidad de cada persona: docentes, no docentes, directivos, equipos técnicos, auxiliares de las escuelas, sedes de supervisión, secretarías, secretarios, funcionarias, funcionarios, todos trabajadoras y trabajadores del Estado nacional, provincial y de la universidad.

La profesionalidad implica para nosotros ofrecer todo lo que sabemos y reconocer todo aquello que entre todos sabemos. Nuestra acción es muy compleja, desde lo técnico y principalmente desde lo político. El trabajo federal, identitario de nuestro país y, por lo tanto, de nuestro sistema educativo, exige altos niveles de conocimiento sobre la diversidad y lo común de lo diverso. Reflexión permanente sobre el respeto a las identidades a partir de lo cual solo es posible legitimar lo llamado federal.

Esperamos que en estas páginas se hayan plasmado esos esfuerzos, llenos de emoción, acción, reflexión y conocimiento construido colaborativamente. Lo difícil de la acción que nos ha tocado emprender no se describe para justificar imperfecciones o asignaturas pendientes, sino para reconocer lo grandioso del conjunto de personas que lo hicieron posible.

El presente volumen fue financiado en el marco del convenio de colaboración N° 1309/14 entre la Unne y el Ministerio de Educación de la Nación –Dirección Nacional de Gestión Educativa, Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos–, correspondiente a la línea de acción denominada Implementación de un currículum modular que garantice movilidad y trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal.

Autores

Gladys Blazich

Especialista en Formador de Formadores por el Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal, México). Docente regular a cargo de la cátedra Educación de Adultos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Unne e investigadora Categoría II en el Instituto de Investigaciones en Educación. Desde 2005, su línea de investigación se enmarca en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. Es autora de artículos en revistas nacionales e internacionales. Fue consultora y asesora técnica en la temática.

Miriam Liset Flores

Profesora en Ciencias de la Educación por la Unne y tesista de la Licenciatura en la temática de Educación de Jóvenes y Adultos. Se desempeñó como Egresada Adscripta a la cátedra Teoría y Métodos de la Investigación de la Facultad de Humanidades y es Becaria Doctoral Unne-Conicet, además de cursante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Aníbal Roque Bar

Doctor en Ciencias Cognitivas, y Profesor Titular Regular de las cátedras Biología del Aprendizaje y Teoría y Métodos de la Investigación de la Facultad de Humanidades. Se desempeña como Docente Investigador Categoría I del programa de incentivos y es Director de proyectos de investigación acreditados. Asimismo, es autor de artículos en revistas nacionales y extranjeras, y ex Director de Planeamiento e Investigación Educativa de la Provincia de Corrientes, institución en la cual se inscribía la coordinación de la EPJA.

**Otras formas de construir políticas para la
Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.**

El caso de la provincia de Corrientes se compuso y diagramó en Eudene y se terminó de imprimir en ConTexto -Libros y procesos SRL, H. Irigoyen 399-Resistencia, Chaco, Argentina, en el mes de julio de 2018.

