

**REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y LOS SABERES NECESARIOS PARA LA
ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES QUE TRABAJAN EN EL NIVEL SECUNDARIO DE
ADULTOS****REFLECTIONS ON TRAINING AND REQUIRED KNOWLEDGE FOR TEACH-ING
PROFESSORS WHO WORK AT SECONDARY LEVEL FOR ADULTS**

María Eugenia Cabrera¹ - Noelia Bargas² - Mariel Onnainty³

Fecha de recepción: 26-11- 2021

Fecha de aceptación y versión final: 07- 07- 2022

Resumen

En este artículo presentamos resultados del trabajo de investigación que aborda la situación de la formación de los docentes que trabajan en el nivel secundario de jóvenes y adultos en la Provincia de Buenos Aires. El objetivo fue relevar las políticas públicas para la formación de los profesores de la modalidad e identificar las representaciones de directivos y profesores sobre la formación recibida y los saberes necesarios para abordar la tarea de enseñanza, en el contexto de la obligatoriedad del nivel secundario. Se adoptó una metodología basada en una lógica cualitativa. El material empírico provino de entrevistas en profundidad que permitieron comprender las perspectivas de los sujetos y el surgimiento de nuevas problemáticas. Los docentes trabajan en Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), Fines y Bachilleratos Populares en dos distritos de la provincia de Buenos Aires. Reciben grupos heterogéneos y con complejas trayectorias educativas, en desiguales condiciones institucionales. Enseñan en escuelas y sedes, con específicos formatos escolares, que prevén adecuaciones curriculares, tutorías y trabajos en pareja pedagógica. Algunos docentes identifican la necesidad de formación específica y todos enfrentan diferentes problemáticas vinculadas a la planificación de la enseñanza, la selección curricular, la evaluación, el trabajo con los grupos, al tiempo que construyen experiencias y saberes, con escasos espacios colectivos de revisión crítica y sistematización de lo realizado.

Palabras clave: educación de adultos - enseñanza secundaria - formación - profesores.

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLu), Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Investigadora Categoría III y Profesora Adjunta del Departamento de Educación en la División de Educación de Adultos. Participó en diversas investigaciones sobre políticas y prácticas en educación primaria y secundaria de adultos. Dirigió el proyecto de Investigación “La formación de los educadores de Adultos para el nivel secundario: situación actual, problemas y necesidades” (2015-2020). Docente de posgrado en la Maestría Educación Popular de Adultos (UNLu). Correo electrónico: mecabrera1967@gmail.com

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLu), becaria doctoral del CONICET y Ayudante de primera del Departamento de Educación (UNLu) en la División de Educación de Adultos. Investigadora categoría V. Actualmente cursa el Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas (UNLu). El proyecto de investigación doctoral se titula: “El Plan Fines II y sus características socio-pedagógicas”. Correo electrónico: bargasnoelia@hotmail.com

³ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLu). Ayudante de Primera del Departamento de Educación (UNLu) en la División de Educación de Adultos. Participó del Proyecto de Investigación “La formación de los educadores de Adultos para el nivel secundario: situación actual, problemas y necesidades” (2015-2020). Correo electrónico: onnaintymariel@hotmail.com

Abstract

In this article, we present the results of a research on the situation of the training of teachers who work at the secondary level for young and adult students in Buenos Aires Province. The objective was to survey public policies for the training of teachers in the modality and identify the representations of headmasters and professors on the training received and the necessary knowledge to undertake the teaching task, in the context of the secondary level being compulsory. A qualitative logic methodology was implemented. The empirical material derived from in-depth interviews led to the understanding of subject perspectives and the emergence of new issues. The teachers work at Educational Centers of Secondary Level (CENS), Fines and Popular High Schools in two districts of Buenos Aires Province. They receive heterogeneous groups and with complex educational backgrounds, in unequal institutional conditions. They teach at schools and venues, with specific school formats, which foresee curricular adaptations, tutorials, and pedagogical partner work. Some teachers identify the need for specific training, and they all face different problems related to teaching planning, curriculum selection, assessment, group work, while at the same time, they acquire knowledge with scarce collective spaces for critical review and systematization of what has been accomplished.

Keywords: adult education - secondary school teaching - training - professors.

Introducción

En nuestra investigación indagamos sobre la formación de los docentes de nivel secundario que trabajan en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), las políticas públicas dirigidas hacia ellos, sus representaciones sobre la formación recibida y los saberes necesarios para trabajar con jóvenes y adultos. El trabajo de campo se realizó entre 2016 y 2019 en dos distritos de la provincia de Buenos Aires, período durante el cual se tomó contacto con docentes y autoridades de cuatro CENS (uno de ellos se creó como bachillerato popularⁱ y luego fue reconocido como CENS), de tres sedes del Plan Fines y de un bachillerato popular. Se realizaron 35 entrevistas que incluyeron a 22 profesores, 4 directores de CENS, 2 inspectoras, una jefa distrital, un secretario de CENS, coordinadores y referentes de Fines, dos referentes del programa de Formación para Directores de la modalidad y a una capacitadora de un Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE).

La metodología adoptada responde a una lógica cualitativa que permitió acercarnos al campo con preguntas más que con hipótesis a verificar, con interrogantes amplios que fueron precisándose a medida que realizamos contacto con los sujetos, sus concepciones y prácticas, las escuelas y las normativas relevadas. Se trabajó con un enfoque hermenéutico y con el método del análisis comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967 citados por Sirvent, 2006). Se utilizaron entrevistas abiertas centradas en las características de la formación inicial, la experiencia en la modalidad, la realización de capacitación luego de la graduación, las características de la enseñanza con jóvenes y adultos y los conocimientos necesarios para realizarla. En el caso de directivos e inspectores las entrevistas relevaron sus visiones sobre la formación de los profesores, los saberes necesarios para la enseñanza en la modalidad y sobre las propuestas de capacitación docente.

En este artículo reflexionamos sobre algunas de las representaciones que tienen docentes y directores de Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), FINES y Bachilleratos Populares sobre las prácticas pedagógicas, la formación recibida y los saberes requeridos para la enseñanza en el nivel y la modalidad. Estas propuestas educativas para la finalización de nivel secundario de adultos si bien tienen diferentes surgimientosⁱⁱ y particulares formas organizativas (Finnegan, 2016) reciben población con similares orígenes sociales y sus docentes han sido formados para el nivel secundario en profesorado y/o universidades. Los CENS y FINES, han sufrido ciertas modificaciones desde 2017 que los han asemejado en la cantidad de días de cursada presencial (Bargas & Cabrera, 2022), más allá de compartir el diseño curricular (Res. N° 6321/95). Los docentes entrevistados trabajan en escuelas secundarias comunes y en CENS, en Fines y/o en Bachilleratos Populares, otros trabajan solo en CENS y otros solo en el Plan Fines. Los que trabajan en el plan Fines, en la mayoría de los casos no han trabajado en una escuela secundaria de adultos, y su experiencia en la modalidad se remite al Plan. La mayoría de los docentes tiene su carrera de grado finalizada, y en algunos casos son estudiantes avanzados. En los CENS la totalidad de los docentes está graduada y en los Fines y Bachilleratos

Populares hay algunos estudiantes avanzados. Son profesores y/o licenciados egresados de institutos superiores de formación docente y de universidades nacionales y privadas. Debido a que desde 2017 se modificó la forma de ingreso al Plan Fines, asemejándola al resto del sistema, la mayoría de los nuevos docentes del Plan tienen título de grado.

El campo de nuestro estudio, la educación de adultos (EDA), está vinculado con problemáticas estructurales de las sociedades capitalistas, y es uno de los espacios en que se expresa con transparencia, la persistente relación entre desigualdad social y desigualdad educativa. América Latina es una región con grandes desigualdades sociales y riquezas en diversidades lingüísticas, étnicas y culturales que plantean grandes desafíos para la enseñanza, expresadas en parte, en la existencia de treinta y cinco millones de personas adultas analfabetas y ochenta y ocho millones que no han terminado la educación primaria (CEAAL, 2017). En la región la EDA se ha referido, fundamentalmente, a los servicios educativos para aquellas personas que no han podido finalizar la escuela durante su niñez (García Huidobro, 1985; Rodríguez, 1996; Brusilovsky, 1995). Surge con el objetivo de compensar un déficit de los sistemas educativos ya que cuando el sistema escolar “empieza a ser incapaz de producir modificaciones que le permitan atraer y retener la matrícula potencial, produce un desplazamiento de esa tarea hacia el campo de la EDA” (Rodríguez, 1996, p.82). Esta población proviene mayoritariamente de los sectores subalternos de la sociedad, precozmente excluidos de las escuelas comunes, muchos de ellos trabajadores que retoman sus estudios en el marco de políticas públicas que promueven la finalización de la escolaridad obligatoria.

En Argentina, a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar del nivel secundario con la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006, se observa una mayor relevancia dada a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en el campo de las normativas y las políticas públicas (Finnegan, 2012; Montesinos, Sinisi & Schoo, 2010). Se identifican propuestas educativas que requieren problematizarse ya que, si bien pueden ser significativas con respecto a la cantidad de matrícula que reciben, “no aporten innovaciones en relación con los problemas que la EDJA acarrea o, más aún, puedan agudizarlos y, desde cierta perspectiva, signifiquen otra forma de vulnerar derechos educativos de los sectores de menores ingresos” (Finnegan, 2012, p.40).

Esta tarea requiere considerar dimensiones referidas al nivel de las instituciones, su organización y funciona-miento y los sentidos que asume la práctica docente en el aula. Este acerca-miento aportaría elementos para comprender si las propuestas educativas tienden a garantizar el derecho a la educación con igualdad, priorizan la certificación (Gemsep, 2014) en un proceso de expansión condicionada del sistemaⁱⁱⁱ (Gentili, 2009) que aumenta la segmentación del sistema educativo (Gorostiaga, 2013) o tienden a reproducir prácticas dominantes en el nivel secundario común, con sus efectos expulsivos para cierta población. En este marco, el sentido que asume la formación de los docentes como responsabilidad de la política pública^{iv} y las condiciones institucionales de trabajo que se generan son aspectos centrales a considerar con el objetivo de construir un sistema educativo que promueva prácticas y

experiencias que aumenten la igualdad real, objetivo declarado en diferentes normativas^v.

Los profesores de nivel secundario y su acercamiento a la modalidad

La creación de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) fue establecida por la Ley de Educación Nacional N°26206/06 (LEN) y es una de las ocho modalidades del sistema. Estas son definidas como:

aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales, y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (art. 17)

Los objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA están basados “en criterios de flexibilidad y apertura”, que atiendan “las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria”, que posibiliten desarrollar “la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática” (art. 48). Se expresa un reconocimiento a la especificidad de la formación, aspecto que es reiterado en diferentes normativas (Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011 aprobado en 2007 por el Consejo Federal de Educación (CFE), la Resolución N° 118/10 del CFE, y la N° 254/15 (CFE).

Respecto al diseño curricular vigente en la provincia, en el nivel secundario de la modalidad persiste un diseño de la década de los años '90 que surge de la resolución N° 6321 /95, y hasta el momento no se ha aprobado un nuevo diseño acorde a los lineamientos curriculares establecidos en las resoluciones anteriormente nombradas (N° 118/10 y 254/15 del CFE).

La atención a la especificidad de la población destinataria requiere ser analizada a partir del reconocimiento de que los docentes que trabajan en la modalidad se formaron^{vi} para el nivel secundario común y no han tenido instancias sistemáticas para problematizar los significados de esta “especificidad”, requerida en las propuestas de enseñanza. Efectivamente el modelo organizacional con el que se expande este nivel está identificado con el llamado “trípode de hierro” conformado por un curriculum fuertemente clasificados, reclutamiento y formación de profesores según especialidad disciplinar y puestos de trabajo con tiempos rentados asociados a las horas de clase frente a alumnos (Terigi, 2008; 2011).

En normativas referidas a la formación en los profesorado de nivel secundario se afirma que “También deberá considerarse la inclusión de conocimientos sobre estrategias didácticas específicas para los sujetos adultos” (Res. N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, p.16). Además, se recomienda incluir en los Profesorados de Educación Secundaria, de Educación Artística y de Educación Física,

“al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las Culturas juveniles, Cultura escolar y Sociedad y al menos una que se destine al sujeto adulto específicamente” (p.17)^{vii}. Sin embargo, en las entrevistas realizadas entre 2016 y 2019, todos los docentes mencionaron no haber tenido espacios curriculares vinculados a la educación de adultos en su formación inicial y fueron escasas las experiencias realizadas como parte de su formación continua.

Los directores entrevistados manifestaron estar realizando una experiencia de capacitación docente en el marco del programa de Capacitación Docente Situada sobre temáticas de lectura y escritura, compartida con directivos de nivel primario de la modalidad. Esta propuesta preveía que los directores retomen, en las jornadas de perfeccionamiento, las problemáticas abordadas en estas capacitaciones. Hacia mediados del 2019 el contenido de la formación para directores abordaba los lineamientos de la resolución n°254/15 del CFE centrados en la estructura modular y las situaciones problemáticas.

Al relevar sobre cómo accedieron a las escuelas, la mayoría de los profesores entrevistados expresó que no eligió la modalidad de EPJA para trabajar, sino que llegaron a ella luego de anotarse en el listado que los habilitaba el título y en algún caso relatan que se enteran que “las horas” conseguidas son de la modalidad de adultos el primer día de clases. Otros buscan trabajar allí luego de un tiempo de trabajo en el nivel secundario común:

Yo tenía toda una expectativa y siempre dije que cuando yo pueda estudiar iba a dar adultos, como una forma de cambiar un poco de aire también. (Maestra primaria y Prof. de Historia. FINES)

En esa época como que también venía trabajando mucho en secundario y por más que sea joven uno, es desgastante el ritmo del adolescente a diferencia del adulto, entonces, cuando empecé a trabajar, tanto acá como en el CENS, noté una diferencia obviamente, interés por parte del estudiante y me fui enganchando. (Prof. CENS y secundario común).

Yo quería trabajar en adultos.

E: ¿Por qué?

D: Es una forma de trabajar, ¿sí? El adulto, yo digo que el adulto te presta atención, te escuchan, ¡es una admiración que ellos tienen!, como habrá sido hace muchos años atrás los chicos del secundario. (Prof. CENS y secundario común)

Los docentes destacan que en la modalidad hay mayor “reconocimiento” del trabajo del profesor, “interés” por parte de los estudiantes, alumnos que “prestan atención”, entre otros aspectos mencionados para permanecer en ella^{viii}. Especialmente, marcan las diferencias con el trabajo docente que realizan en la escuela secundaria común, asociadas a la mayor “energía” y “desgaste” que requiere la situación de enseñanza con los adolescentes, quienes son “obligados” a asistir a la escuela. Este “interés” de los estudiantes, mencionado reiteradamente por los entrevistados, asociado a la decisión, a la voluntad de asistir, es valorizado positivamente, en tanto augura una mejor experiencia en la enseñanza y supone

mayor compromiso con la tarea. Sin embargo, admiten que este “interés” no es homogéneo en los grupos y algunos diferencian el vínculo de los más jóvenes con el estudio:

Porque vos tenés los que sí quieren trabajar, que es gente grande. Todos tenemos responsabilidades y yo a veces les digo, bueno, piensen que están acá y por ahí todos tienen mejores cosas que hacer, tienen a los chicos, tienen que cocinar, que hacer esto, lo otro. Pero bueno ellos por ahí, lo miran desde ese lado. En cambio, los que son más jóvenes, a veces vienen, porque vienen, entonces ahí se complica. (Prof. de CENS)

Pero porque también hay otra predisposición, en (los adultos) hay otro alcance. (...) aunque también tenés comisiones que les gusta más hacer la plancha, o están cansados, son más vagos, entre comillas ¿no? (Prof. de FINES)

Identificamos miradas de algunos docentes sobre el “interés”^{ix} de unos y el desinterés de otros, como una situación cristalizada, producto de cierta disposición que los más jóvenes poseerían o no, en su vínculo con el estudio. La existencia de este interés con relación al aprendizaje nos remite a los planteos de Bernard Charlot (2007) con respecto a la relación con el saber y a la necesidad de la movilización de los estudiantes. El autor no habla de motivar, palabra, que implica una acción desde afuera, externa al sujeto, sino de lograr conectar con algo que los movilice para aprender. Afirma que toda relación con el saber es relación de un sujeto con el mundo y tiene una dimensión identitaria: “aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo” (Charlot, 2007, p.117). Además, destaca que esa relación con el saber es relación con el otro, ese otro es el que enseña Matemáticas o Lengua o a reparar un motor. Consideraciones que nos llevan a preguntar sobre las condiciones institucionales necesarias a construir y sobre qué aspectos deben ser retomados y problematizados en la formación docente en torno a esta problemática, en tanto la tarea de enseñanza se ejerce en un marco institucional y organizativo y que está culturalmente condicionado (Barco de Surghi & Iuri, 2000).

Los profesores identifican aspectos específicos que asume la tarea de enseñanza y enfatizan las características de los grupos de estudiantes que reciben en las aulas:

- con heterogeneidad de trayectorias escolares, educativas y saberes previos (diferentes tipos de escuelas de origen, de cantidad de años que hace que dejaron la escuela, entre otros).
- integrados por jóvenes y adultos con diferentes momentos evolutivos, proyectos de vida, intereses por aprender, vínculos con la escolaridad. En algunos casos refieren complejas relaciones grupales en el aula debido a esta característica.
- con diversas problemáticas sociales, familiares, laborales propias de su condición de trabajadores, que “aparecen” en las clases y obligan a tomar ciertas decisiones sobre cómo continuar con la enseñanza. En algunos casos, se contempla

la necesidad de “contener”, producto de la alta vulnerabilidad social, situaciones de violencia de género, desempleo, inestabilidad laboral, entre otros.

En varios de ellos predominan miradas referidas a aspectos del espacio áulico y hay menos referencias a las condiciones más generales de trabajo y del contexto institucional en el que se da la enseñanza. Es posible identificar continuidades con las ideas dominantes en el sistema donde “los problemas específicos de la enseñanza encuentran su lugar en el salón de clases, espacio por excelencia del maestro y horizonte individual de cada uno con sus niños” perspectiva que dificulta la visión de la enseñanza como empresa colectiva (Ezpeleta, 2000, p. 222). En los relatos aparece la complejidad que enfrentan en la enseñanza y el desafío de crear condiciones para que se produzcan los aprendizajes previstos en los programas de las asignaturas, en el tiempo estipulado por los formatos escolares específicos, que suelen tener una carga horaria más reducida que la del nivel secundario común^x. Con estas características identificadas como propias del espacio en el que trabajan, y frente a la ausencia de formación sistemática en el campo, algunos de los docentes reconocen que abordan las distintas situaciones cotidianas “a prueba y error”. Su saber lo van construyendo desde la práctica diaria, a partir de la cual van “aprendiendo”, “generando herramientas”.

En algún momento cuando empezaste, ¿tuviste conversación con alguien que te orientara un poco lo que era adultos?

Fue a prueba y error. (Prof. CENS y FINES)

Todo lo que sabemos o manejamos específico de adultos lo aprendimos en la práctica. (Docente CENS)

Vos te metes en este mundo y no tenés herramientas, las vas generando en la práctica, en el aula. En la interacción con los compañeros. (Prof. de Bachillerato Popular)

Estas afirmaciones expresan la importancia de la práctica y de la experiencia vivida como espacio de generación de conocimiento. Esta construcción de saber pedagógico que se da en la cotidianeidad escolar, urgente de producir en la EDJA, revela al mismo tiempo la necesidad de compartirlo para confrontar su sentido político pedagógico en espacios colectivos de reflexión crítica. De esta manera resulta necesario problematizar las condiciones y las decisiones que se toman en la enseñanza (Misirlis, 2008) y cuáles son los supuestos que las fundamentan debido a que (el docente) “si no toma conciencia de lo que hace y cuáles son los supuestos, creencias, conocimientos y saberes que las fundan, no comprenderá cuáles son y donde están los obstáculos para removerlos” (Barco de Surgi & Iuri, 2000, p. 20).

Las miradas de los docentes sobre la formación específica

Identificamos diferentes perspectivas sobre la necesidad de la formación específica para trabajar en la modalidad. Algunos docentes manifiestan que no es necesaria “creo que, si te sabes manejar, es igual que la secundaria con adolescentes” (Prof. CENS), “Yo me arreglé rápidamente (al comenzar a trabajar)” (Prof. CENS).

Otros sostienen que ‘no vendría mal’ tener algo de formación pedagógica, pero no lo plantean como algo indispensable para el trabajo^{xi}:

no viene mal alguna capacitación que tenga que ver más con lo didáctico, con lo pedagógico, quizás desde ese lado nunca viene mal... una cuestión más vinculada a lo pedagógico, a cómo enseñar, o alguna capacitación de experiencias en adultos, no me parece mal.
(Prof. CENS)

La menor jerarquía y eventualmente el relegamiento de los contenidos referidos a formación pedagógica de los docentes es habitual encontrarlo en el nivel universitario. A comienzos del siglo XX se impuso el enfoque académico que dio un peso mayor a las disciplinas y la investigación científica y cuestionó la formación pedagógica y metodológica de los docentes ya que “solo bastaba el sentido común para aplicar los preceptos de la ciencia seria” (Davini, 2018, p. 16). En nuestro país este enfoque tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario y orientó la formación en el nivel universitario. En el ámbito de la EPJA, como en los demás espacios escolares los que enseñan necesitan tener el saber específico o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero también se necesita saber cómo enseñarlo y tomar decisiones adecuadas para que se trabaje en forma coherente con el propósito que se define. Es decir “contar con criterios básicos de la acción didáctica, que orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas según el contexto y los sujetos, para contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (2018, p. 48).

Una profesora de FINES identifica núcleos para fortalecer su formación y refiere ciertas condiciones institucionales:

Entonces creo que tendríamos que tener una preparación que diga: "Bueno, apuntamos acá, seamos específicos en esto, si sobra tiempo -porque no tenemos- armemos esto y esto", pero armar prioridades, que no están definidas. Cada profesora acá trabaja... nunca trabaja con equipo, trabajamos totalmente aisladas. (Prof. de FINES)

Esta demanda vinculada a un espacio colectivo, reconoce el riesgo de que “Liberada la enseñanza a la resolución de cada uno, el pragmatismo, junto a la reflexión pocas veces sistemática, suelen resolver las maneras de cumplir un programa en el escaso margen de un ciclo escolar” (Ezpeleta, 2000, p. 222).

En las prácticas docentes siempre están involucrados el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones e imágenes del mundo (Davini, 2018). La reflexión crítica permite interpelar las concepciones dominantes, construidas a lo largo de la vida del educador, que se ponen en juego en el momento de la enseñanza. Ya que la práctica, según la autora, implica:

la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta

el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (2018, p. 29)

Las decisiones a tomar en el aula, las alternativas que los docentes identifican según los contextos y los sujetos implicados, tienen efectos políticos que no deben ser subestimados desde una política pública que busque generar mayor igualdad en el sistema (Connell,1999). Freire plantea la necesidad de la formación rigurosa del educador y convoca a preguntarse “conocer para qué, en favor de qué y contra qué” trabajo como docente (Torres, 1988, p 60). Tarea que evidencia el sentido político ideológico de la intervención pedagógica, que conlleva el posicionamiento sobre el mundo deseable a construir.

En el nivel secundario de adultos resulta relevante abordar críticamente ciertos supuestos y visiones dominantes sobre la población que asiste, en la medida que está constituida predominantemente por sectores trabajadores, desempleados o con trabajo precario, beneficiarios de planes social, que se apartan de las expectativas sociales - construidas y difundidas en forma dominante- sobre el perfil del estudiante esperado en el nivel. Además, estos docentes suelen enseñar en formatos escolares “flexibles”, que exigen reorganización o adecuación en el modo de enseñanza y adaptaciones curriculares. Esto obliga a tomar decisiones fundamentadas sobre la selección curricular adecuada a los tiempos disponibles, en el marco de ciertas condiciones institucionales que pueden inhibir o potenciar la reflexión crítica. A partir de las complejidades que se enfrentan los profesores resulta relevante considerar que la práctica de la reflexión colectiva puede comenzar durante la formación inicial a partir de las prácticas del enseñar y aprender a ser docente, y continuada durante la formación permanente, en diálogo con la experiencia, y como parte de un proceso continuo e inacabado de constitución en docentes (Barco de Surghi & Iuri, 2000).

La formación inicial tiene relevancia particular ya que habilita para ejercer la profesión y “supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas (..) conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (...) y genera los cimientos de la acción” (Davini, 2018, p. 23). La existencia de un espacio de formación que permita interpelar representaciones dominantes sobre la función de la escuela, la tarea docente y los estudiantes que asisten, resulta central para construir prácticas docentes democratizadoras ya que no es lo mismo “enseñar presuponiendo el fracaso de algunos en lugar del éxito de todos” (2018, p.24).

Algunos de los entrevistados relatan cómo la práctica docente en la modalidad los hizo entrar en contacto con nuevas situaciones en la enseñanza que desafiaron los saberes recibidos en la formación:

Tiene desafíos específicos la modalidad de por sí, solamente mirándolo desde una perspectiva etaria ya tiene particularidades, características específicas propias y si uno a eso le agrega espacios como este, insertos en sectores populares y del conurbano hay además como un... como desafíos extras que requieren como una mirada y una formación específica para eso. Para poder caracterizar

la problemática, ahora cada vez más, antes era más solo de adultos, ahora es de adolescentes y jóvenes de sectores populares, lo que significa toda la conformación histórico- social y desafíos que eso genera para lo pedagógico, en lo que es el conurbano, con situaciones de migración, que supone una formación. (Prof. CENS)

Identificamos distintas dimensiones de la práctica docente referida al contexto sociopolítico, las condiciones institucionales, formación básica y específica recibida y las características del grupo de alumnos (Lorenzatti, 2007). Estos desafíos que plantea el profesor para la formación y la práctica en la EPJA, asumen una particular complejidad cuando los docentes carecen de espacios institucionales tanto para interpelar sus miradas sobre la población destinataria, como para problematizar los criterios de selección curricular y de adopción de estrategias de enseñanza que requieren los formatos escolares de la modalidad.

En el siguiente fragmento una profesora, a partir de su experiencia, refiere a aspectos de las trayectorias de los sujetos en la situación de enseñanza. Enfatiza aspectos del vínculo a construir y los saberes necesarios para lograrlo:

vienen como con esas trayectorias rotas, malas experiencias generalmente. Y entonces, primero hay que tener una cierta sensibilidad, esa preparación para la llegada, después ver la vuelta de cómo hacer para llegarle. El adulto es diferente. Por eso digo que es más fácil el adolescente(..) pareciera que el adolescente se cierra, pero no, el adolescente necesita que lo mires (...) necesita que lo llames por el nombre, eso es lo que necesita, atención. Y el adulto necesita acercarse desde otro, desde el adulto. Y están muy a la defensiva, eso es lo que noto. Entonces como que primero hay que hacer todo un trabajo de darles confianza y la gran mayoría de los profesores no venimos con eso, y tener mucha paciencia. (Prof. Historia. de FINES)

También plantea ciertas dudas sobre la pertinencia de los conocimientos pedagógico didácticos que posee y adelanta interrogantes sobre la efectividad de los mismos:

Y después evaluar muy bien el tema de las estrategias, porque muy probablemente las que nosotros tenemos pensadas no nos van a resultar, hay que estar preparados para que no resulten. (Prof. de FINES)

Otro profesor compara con su experiencia en el nivel secundario común y afirma:

Quizás en los tiempos, los tiempos de enseñanza a veces, uno cree que lo que está enseñando es un contenido relativamente sencillo y cuando uno lo empieza a dar se da cuenta que tienen tiempos diferentes, pero quizás no es muy diferente a lo que tengo en un secundario, porque quizás en un secundario lo captan, al contenido, un poquito más rápido. (Prof. de CENS)

Una profesora de FINES señala:

Por lo general si tienen muchas dificultades dejan, ¿viste? Ese es el tema porque tampoco nosotros, no estamos preparados para hacer un trabajo diferenciado con esos alumnos. Eso, por ahí sería la parte más difícil (Prof. de FINES)

En estas afirmaciones los profesores refieren los saberes adquiridos en la formación, los que van construyendo en su experiencia e identifican aquellos que pueden ser profundizados para trabajar en la modalidad. Mencionan diferentes aspectos que pueden problematizarse a fin de trascender la perspectiva que asimila los problemas pedagógicos al nivel de asuntos personales reducidos al ámbito de lo doméstico, y que accedan al rango de lo institucional y por lo tanto como problema de política pública (Ezpeleta, 2000). Los fragmentos muestran la relevancia de problematizar los modelos organizacionales y los modelos pedagógicos^{xii} que existen para reconocer cuáles son los saberes disponibles para la enseñanza (Terigi, 2011) a fin de enfrentar la tarea cotidiana con el propósito de generar aprendizajes en nuevos espacios y formatos.

Tenemos la convicción de que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. El saber pedagógico con el que contamos, sobre todo el que circula por los canales institucionales, al que llamamos saber pedagógico por defecto, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente. (Terigi, 2012, p.44).

Una de las problemáticas identificadas en las entrevistas se refiere a la adecuación curricular exigida por los formatos específicos en los que trabajan que abordamos a continuación.

Desafíos de la enseñanza: entre el mandato del nivel y las características de la modalidad

Los formatos reducidos en tiempo, en comparación con la escuela secundaria común exigen tomar decisiones entre las alternativas que, a juicio de los docentes se identifican como posibles y viables en cada contexto institucional. Los entrevistados afirman:

Por lo general, hay que recortar porque los programas son tan extensos. Por eso yo te decía que lo adecuábamos un poco a los grupos y a lo que se puede dar. Porque tampoco es tanta carga horaria, entonces lo tenés que adecuar, por eso seleccionás temas, los más importantes, lo básico, lo que vos considerás que de tu materia tienen que aprender, o que le va a servir. (Prof. de FINES)

Me parece que tendría que haber algo que te ayude un poco a pensar qué es lo importante, qué es lo que sirve, qué es lo que pueden, qué es lo que puedo hacer yo, esas cosas todo el tiempo te

las estás preguntando. Por ejemplo, yo antes daba revolución rusa y le daba toda la revolución rusa... todo Rusia... y se los dije: "¿Para qué? si no van a viajar a Rusia". Se mataban de risa. Digo ¿qué es lo importante en la revolución rusa? Como primer cuestionamiento al sistema capitalista, y que les quede eso. Pero ir al detalle, por ahí uno se ceba y de la pasión que tiene y lo que te apasiona este tema, tenés que saber separar bien. (Prof. de FINES)

Se observa, en los relatos de varios profesores, la preocupación por pensar los saberes necesarios para sostener propuestas educativas pertinentes para los sujetos que reciben en las escuelas o sedes. En la tarea de selección de los contenidos suelen priorizar aquellos vinculados con la vida cotidiana de los estudiantes. Uno de los criterios^{xiii} utilizados está referido a lo que será de "utilidad" para los estudiantes, considerando su contexto de vida y trabajo, y las probabilidades de continuar estudios en el nivel superior. Estos aspectos están muy interrelacionados en tanto que ciertas representaciones de los docentes sobre los estudiantes pueden orientar decisiones pedagógicas que colaboren con la concreción de cierto destino escolar.

Una directora expresa la necesidad de los profesores piensen la enseñanza en las aulas de la modalidad:

de qué forma va enseñar, qué contenidos va a enseñar, cuáles van a ser pertinentes, porque a veces veo en determinadas materias que enseñan algún contenido que son más de nivel secundario y al adulto no le sirve. (Directora CENS).

Y agrega sobre la necesidad de formar a los profesores:

en la transmisión de contenidos y en que este aprendizaje sea significativo para el sujeto adulto. Porque se transmite muchas veces los saberes como si se estaría transmitiendo a un adolescente y el sujeto adulto tiene otro tipo de problemáticas que hay que entender, que hay que considerar, tener en cuenta a la hora de tratar de transpolar los contenidos. (Directora de CENS)

Podemos preguntarnos ¿cuáles son los contenidos del "nivel secundario" que no les sirven a los adultos de la modalidad? ¿Cómo se leen las problemáticas de la vida adulta y trabajadora a la hora de planificar la enseñanza? ¿Cómo se define la pertinencia, relevancia de la selección curricular que se realiza y la vinculación con las problemáticas de la vida de los adultos^{xiv}?

Una mirada posible la plantea una profesora de FINES:

a principio de la cursada, nos reunimos con la inspectora y ella nos explica que todo tiene que partir sobre la base de que es gente que va a estar poco tiempo y que es gente que también necesita estudiar para poder empezar a trabajar, entonces ya nos vamos centrando en temas básicos. No nos vamos por las ramas ni tratar de dificultarles demasiado. Si bien yo les tomo como cualquier estudiante, tampoco les voy a exigir tanto como para que ellos no puedan llegar a

aprobar, es otra metodología de trabajo, se les dan más posibilidades. (Prof. Lengua de FINES)

Destacamos cómo la docente intenta conciliar el mandato por la igualdad de trato de cualquier alumno secundario, con los atributos asignados a la población que asiste de la modalidad, a partir de la orientación que recibe por parte de una autoridad. Situación que nos genera interrogantes sobre el sentido político pedagógico que tendrá la selección de “temas básicos” a realizar, al pensar en su estudiante con un futuro centrado solamente en el trabajo y/o empleo. En trabajos anteriores (Brusilovsky & Cabrera, 2006, 2012, 2018) identificamos diferentes orientaciones político pedagógicas que pueden asumir los docentes de nivel secundario de EDJA, más conservadoras o más críticas, a partir de los atributos que se les asigna a los estudiantes, la función de la escuela, el lugar de conocimiento, la tarea del educador. En algunas de esas orientaciones se enfatizaba la función de contención asistencial (Brusilovsky, Cabrera & Kloberdanz, 2010)^{xv} de la escuela de adultos que desplazaba la tarea de enseñanza, mientras que otras desarrollan el compromiso con el conocimiento y /o la práctica crítica.

En la EPJA se expresa con particular intensidad el debate histórico sobre los objetivos del nivel secundario en tanto preparación para el trabajo y su función propedéutica para el nivel superior. Los estudiantes expresan frecuentemente, la necesidad de entrar o bien de permanecer en el mercado laboral como uno de los motivos centrales para asistir a los CENS (Krichesky, 2015). Estas necesidades expresadas por los estudiantes pueden tener variadas lecturas y relaciones con la selección curricular que se decida; ¿qué saberes se deben construir en la enseñanza? ¿se debería dar una formación para el empleo o para el trabajo (Levy, 2012)? O decide relativizar este vínculo directo entre la educación formal y el empleo y se prioriza la formación general, con diversos sentidos políticos. ¿Se da relevancia a la formación como ciudadanos y como trabajadores? ¿Qué decisiones curriculares se despliegan en cada caso, con qué sentido político pedagógico?

Las miradas sobre el futuro educacional de los estudiantes

Existen distintas perspectivas por parte de los docentes sobre la posibilidad de que los estudiantes puedan continuar estudios superiores. Algunos de ellos ven poco probable la continuidad exitosa de estudios superiores al considerar las características del nivel secundario que están cursando los estudiantes:

No sé si salen para una educación superior, yo creo que el tema es que se puedan recibir, tener su título secundario, y por ahí sí, que se les mejoren las condiciones de trabajo, en sus propios trabajos. ¿Viste que a veces les aumentan un poquito más con el título? Por ahí también con el título secundario después sí, ellos deciden si van a seguir o no una carrera, pero me parece, no sé si los prepara demasiado para un nivel superior, porque no es tanto el contenido que tienen de todas las materias. (Prof. de FINES)

Otros docentes ven posible la continuidad en el nivel superior, aunque la culminación la condicionan a la variabilidad de las trayectorias educacionales previas, las experiencias realizadas, los tiempos efectivamente destinados a la escolaridad por parte de sus estudiantes, sin dejar de destacar los límites de la formación brindada en el trayecto de terminalidad educativa en el que trabajan:

el que vino de una primaria y tuvo algo de secundaria, el que mayor tiempo estuvo en la escuela es el que mayores posibilidades tiene. No hay mucha ciencia. ¿Hay excepciones? Hay excepciones, pero la cantidad de horas, de tiempo, en la institución, más allá de que sea de calidad o no, algo siempre le queda. Y está siempre en desventaja el que estuvo menos tiempo y tuvo menos experiencia y que escribió menos, leyó menos, trabajó menos (...) FINES es una posibilidad, pero medio pobre. Tendría que hacer esa persona un esfuerzo extra, no digo que no pueda. (Prof. de FINES)

En general no hay miradas homogeneizadoras ni esencialistas sobre el futuro educacional de los estudiantes ni referencias a que tengan o no “capacidades” para seguir estudios superiores, sino que los docentes, predominantemente, refieren a las características de la propuesta educativa del nivel secundario realizado como las que generarían menores herramientas para enfrentar un nivel superior. Algunos docentes enfatizan la voluntad e interés individual de los estudiantes:

vos te vas dando cuenta más o menos, quién perfila para determinadas profesiones o carreras y hay algunos que realmente se preocupan, se esfuerzan y ya te están diciendo en segundo año, ‘yo profe cuando termine tercero quiero ir adelantando alguna materia de alguna carrera’. Te das cuenta de eso. O si no te dicen: ‘profe, ¿no me darías vos una mano si me animo a inscribirme?’ ¡Sí! pero te das cuenta. Lo que pasa es que no son la mayoría. (Docente de CENS)

Una profesora afirma sobre el desempeño escolar:

*_ Te das cuenta ya en la cuarta o tercera clase quienes van a funcionar más o menos, quienes van a andar y quiénes sabés no.
_ ¿Y cómo te das cuenta de eso así?
_ Porque observas actitudes y ya te das cuenta. Ya creo que ya el primer día, después de unos años...quién es el que va a estar atento, quien es el que va a estar absolutamente disperso y quien medianamente va a estar haciendo las cosas porque hay que hacerlas, porque es así. (Prof. CENS)*

Las representaciones de los docentes, las clasificaciones que utilizan resultan relevantes en la situación de enseñanza (Tenti Fanfani, 2015; Llomovate & Kaplan, 2005). En este sentido Kaplan afirma que permanecer en el sistema educativo no garantiza superar el efecto de destino con el que a veces son marcados los estudiantes:

A la fuerza simbólica expresada en la firme voluntad de muchos docentes de sacar adelante a los alumnos y, sumada a ésta, la lucha de los alumnos por superar sus propios destinos anticipados, se les

opone una fuerza contraria evidenciada en prácticas discriminatorias, inconscientes en sentido sociológico muchas de ellas. (2005, pp. 79 - 80)

Algunos docentes entrevistados diferencian los tipos de estudios a seguir por sus estudiantes y plantean que las tecnicaturas u oficios profesionales son más probables de realizar que las carreras universitarias. Otros ven que el formato de un profesorado, con asistencia diaria, de varias asignaturas anuales, con grupos estables de compañeros, es más accesible para transitar y finalizar, que las carreras universitarias. Con respecto al acceso al nivel universitario, estudios con ingresantes (Ezcurra, 2011; Gluz & Rosica, 2011) afirman que la preparación académica al inicio, vinculada a la escuela media realizada y la enseñanza que se propone en la universidad, resultan elementos que condicionan la continuidad y el egreso de los estudiantes en el ciclo superior. Se reconoce que la escuela media ligada al status social de los estudiantes genera una “desigualdad cultural socialmente condicionada”^{xvi} (Ezcurra, 2011, p.50). Algunos de los docentes destacan la importancia de sostener formas de acompañamiento a los estudiantes cuando inician los primeros tramos del nivel superior a fin de posibilitar su continuidad y los aprendizajes necesarios para la culminación de los mismos.

A modo de cierre

En el artículo buscamos recuperar y problematizar algunos aspectos de la enseñanza en el nivel secundario para jóvenes y adultos a partir de las perspectivas de docentes y directivos sobre sus experiencias en la modalidad y la formación recibida. Si bien las ofertas educativas en las que ellos trabajan tienen particularidades, la población que reciben provienen de trayectorias educativas y orígenes sociales similares y comparten un diseño curricular común (en CENS y FINES). Los profesores y directivos entrevistados tienen formación de base realizada en institutos de formación docente y/o en universidades y portan saberes construidos en sus experiencias que dialogan con los diferentes espacios institucionales en los que trabajan, en un contexto general caracterizado por la ampliación de la escolaridad obligatoria para toda la población. El objetivo de extender la obligatoriedad de la escuela secundaria, en el marco de discursos de ampliación de derechos para toda la población resulta una meta con múltiples complejidades (Terigi, 2008, 2011, Padawer, 2007, Montesinos & Schoo, 2015) en tanto exige identificar los obstáculos centrales para su logro y los modos de superarlos a fin de generar propuestas educativas acordes con la construcción de democracias reales.

Los profesores reciben una formación coherente con el modelo dominante en el nivel secundario, enseñan en una modalidad que posee ciertas particularidades como condicionantes para la enseñanza (Terigi, 2011): realizan su tarea con grupos con diversas heterogeneidades, en formatos que implican menor tiempo presencial en clases, realizando adecuaciones curriculares en desiguales -en algunos casos muy precarias- condiciones de trabajo y con escaso acompañamiento institucional. Los estudiantes tienen variadas y complejas experiencias de vida, trabajo y con trayectorias escolares que suelen distanciarse de las trayectorias teóricas (Terigi,

2007) que define el sistema. Las propuestas escolares de la modalidad expresan complejidades ya que la vuelta a la escuela para los sujetos implica por un lado generar cierto tipo de propuestas educativas adecuadas a las características de la población destinataria; por el otro, “porque es la conjunción de una serie de factores que atañen a diversas dimensiones de la vida la que permite que se concrete la posibilidad de darse una segunda chance y, a posteriori, poder sostenerla en el tiempo” (Montesinos, Sinisi & Schoo, 2010, p.17). El diseño de propuestas flexibles, así como los formatos que se apartan del modelo organizacional dominante en el nivel evocan el debate sobre si la homogenización en el diseño de las propuestas de formación común es garantía de igualdad y/o si toda propuesta de diferenciación implica una segmentación del sistema necesariamente desigualadora. Sabemos que estas ecuaciones no son lineales y que la tendencia a la unidad del sistema educativo puede actuar con diversos sentidos (Braslavsky, 1985; Terigi, 2008). Sin embargo, la presencia de modelos organizacionales en la EPJA que enfatizan la flexibilidad unidimensional (Bargas & Cabrera, 2022), vinculada casi exclusivamente a reducir el tiempo presencial de los estudiantes para la enseñanza sin alterar ni interpelar los múltiples aspectos vinculados con las condiciones en las que ella se da, resultan propuestas que deben problematizarse.

Algunos docentes identifican necesidad de formación para abordarlos y otros confían en enfrentar las particularidades de la modalidad con la formación que se trae del grado. Todos ellos enfrentan diferentes problemáticas vinculadas a la planificación de la enseñanza, la selección curricular, la evaluación, el trabajo con los grupos, al tiempo que construyen experiencias y saberes, con escasos espacios colectivos de revisión crítica y sistematización de lo realizado. Entendemos que la enseñanza es un problema de condiciones de escolarización y tanto su modificación como la generación de nuevas situaciones es una responsabilidad central de la política pública (Terigi, 2017). La demanda de formación pedagógica expresada por algunos docentes, debe ser abordada, en tanto trabajadores intelectuales como espacio para problematizar la enseñanza y el trabajo docente según su función política y social. Esto exige preguntarse sobre “las condiciones implícitas en la estructura de la vida escolar” y “quiénes son y qué se debería hacer en las aulas e indagar sobre los medios y fines de las políticas escolares” (Giroux & Aronowitz, 1998, p.166).

El recorrido realizado sobre el trabajo de enseñanza en la modalidad evidencia grandes desafíos para la formación docente, así como la necesidad de generar condiciones institucionales adecuadas, cuestiones que no pueden disociarse de políticas públicas más amplias que aborden las persistentes desigualdades y pobreza que atraviesan nuestra sociedad y que provocan la conculcación de derechos de amplias mayorías.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. & Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 111-130.
- Barco de Surghi, S. & Iuri, T. (2000). De la formación docente permanente o de las promesas incumplidas. *Praxis Educativa* 7 (7), 16-26. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/244>
- Bargas, N. & Cabrera, M. E. (2022). Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 1(32), 9-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494001>
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Bs. As., Argentina: CLACSO GEL.
- Brusilovsky, S. (1995). Educación de adultos: conceptos, realidades y propuestas. *Diálogos. Educación y Formación de personas adultas*, 1 (1) 38-44.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Bs. As., Argentina: Noveduc.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. & Kloberdanz, C. (2010). Contención, una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 32 (1), 24-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545094003>
- Brusilovsky, S. & Cabrera, M.E. (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea. CREFAL. Recuperado de https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=225&Itemid=252
- Brusilovsky, S. & Cabrera M. (2018). *Escuelas Populares, características de su pedagogía*. Luján, Bs.As., Argentina: EDUNLU.
- Brusilovsky S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Bs. As., Argentina: El Quirquincho.
- Cabrera, M. E. & Brusilovsky, S. (2014). Bachilleratos populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar. *Polifonías. Revista de Educación*. 3(5), 42-73. Recuperado de <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20cabrera.pdf>
- Connell, R. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- CEAAL (2017). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. Informe Regional Educación de Personas Jóvenes y Adultas América Latina y el Caribe. Procurando acelerar el paso.

- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs. As., Argentina: Libros del Zorzal.
- Davini, C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (2011) (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social*. (pp. 23-62). Los Polvorines. Buenos Aires, Argentina: UNGS.
- Ezpeleta, J. (2000). Reforma Educativa y prácticas escolares. En G. Frigerio, M. Poggi & M. Giannoni. *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 221–232). Bs. As., Argentina: Novedades Educativas.
- Finnegan, F. (2012). ¿El carro antes que el caballo? Reflexiones sobre algunas demandas y condiciones en torno a la EDJA. En F. Finnegan (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos Políticas, instituciones y prácticas* (pp.21-44). Bs. As., Argentina: Aique. Educación.
- Finnegan, F. & Brunetto, C. (2014). “Acá hay un trabajo político”. Actores y relaciones en la producción del plan Fines II en la provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4364/ev.4364.pdf
- Finnegan, F. (2016). La Educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes* (6), 33-42. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>
- García Huidobro, J. (1985). Educación de adultos: necesidades y políticas; puntos para un debate - Santiago de Chile, CIDE. Ponencia en Seminario Internacional de Educación de jóvenes y adultos. Rio de Janeiro 20-22 de noviembre. Organizado por MEC, ISPS, MORPAL (mimeo).
- Gemsep (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2. *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación*, 2(4), 58-66.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (1), 19-57. <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Giroux, H. & Aronowitz, S. (1998). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En Alliaud & Duschatzky (Comps.) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp.161-168). Bs. As., Argentina: Miño y Dávila.
- Gluz, N. & Rosica, M. (2011). ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU. En N. Gluz (2011) (Ed.) *Admisión a la universidad y selectividad social* (pp.127-174). Los Polvorines. Bs.As., Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Gorostiaga, J. (2013). Educación secundaria e igualdad: un análisis de las políticas recientes. En M. Pini. La educación secundaria: ¿modelo en reconstrucción? (pp. 51-68). Bs. As., Argentina: Aique Grupo Editor.
- Graizer, O. (2012). La configuración del conocimiento oficial en instituciones de educación técnica profesional: regulaciones externas y evaluación. En M. Feldfeber & N. Gluz (Coords.) *La política educativa después de los '90* (pp.203-239). CABA.: CLACSO, FFyLL UBA.
- Kaplan, K. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila.
- Krichesky, M. (Coord.), Cabado, G., Greco, M. & Saguier, V. (2015). Centros de Educación de Nivel Secundario, docentes y especialidades en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Informe de Investigación. CABA.
- López, E. (2013). El formato escolar en políticas de inclusión educativa: el caso del FinEs 2. Ponencia presentada en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab090.pdf>
- Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores. En F. Finnegan, (Comp.) *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. (pp. 99-129). Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Lorenzatti, M. del C. (2007). Formación docente y construcción curricular en Educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación (44)*, 14-34.
- Llomovate, S. & Kaplan, C. (2005) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Bs.As., Argentina: Noveduc.
- Misirlis, G. (2008). Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos. Una mirada desde un enfoque político-pedagógico. Recuperado de <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/latapi/docs> Consultado en octubre 2021.
- Montesinos, M. Sinisi, L. & Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la Educación de Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. En VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf
- Montesinos, M & Schoo, S (2015). Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria. Serie La Educación en Debate / Documentos de la DINIECE N°19. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/investigaciones/serie-debate>

- Padawer, A. (2007). Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones conceptuales sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivo de socialización. *Propuesta Educativa*, 16 (28), 66-74.
- Rodríguez, L. (1992). La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, X (18), 52-68.
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE*, V (8), 80-85.
- Roberti, E. (2018). Políticas de empleo activas para jóvenes: tensiones en su conceptualización, intervención y resignificación en dos municipios del conurbano bonaerense. En C. Jacinto (Coord.). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes* (pp.175-195). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sirvent, M. (2006). El proceso de investigación. Ficha de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, Año 15 (29), 63-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40304170100>
- Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. Recuperado de https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacionsituada/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana. Recuperado de https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf
- Terigi, F. (2017). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-201). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Torres, R. (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Bs.As., Argentina: CEAL.

Fuentes consultadas

Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.

Resoluciones del CFE: N°22/07, N° 24/07, N° 66/08, N°79/09, N° 118/10, N°254/15.

Notas

ⁱ Este bachillerato popular que devino CENS mantiene características de organización y funcionamiento propia del bachillerato popular.

ⁱⁱ Los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), son instituciones que fueron creadas específicamente para trabajadores adultos y que estuvieron gestionadas, desde su creación, en 1970, por la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) (Canevari, 2001) y en los '90 fueron transferidos a la provincia de Buenos Aires. Los Fines son ofertas más recientes (Res. CFE N° 66/08), creados luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) como programa para la terminalidad de la escuela secundaria con características específicas (Finnegan, 2012; Finnegan & Brunetto, 2014; GEMSEP, 2014; López, 2013). Los Bachilleratos Populares son también experiencias recientes, surgidas a principios del año dos mil creadas por organizaciones sociales, empresas recuperadas, movimientos sociales, que expresan proyectos políticos pedagógicos vinculados con la Educación Popular (Cabrera & Brusilovsky, 2014; Gempsep, 2014).

ⁱⁱⁱ Gentili (2009) afirma "Ha habido expansión de la escolaridad, lo que es una noticia extraordinaria por sus implicaciones democráticas, pero el derecho a la educación de los latinoamericanos continúa siendo negado, ante la persistencia de factores que impiden el desarrollo de sus condiciones plenas de realización. Por «expansión condicionada» entiendo al proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales" (p.36)

^{iv} Ley de Educación Nacional N°26.206/06 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (art. 76), como instancia que promueve el desarrollo, la jerarquización y la dinamización de la formación docente para la mejora del sistema educativo en su conjunto evidenció un interés en impulsar políticas para la formación docente Inicial y continua. La LEN afirma la necesidad de jerarquizar y revalorizar la formación docente, desarrollar capacidades y conocimientos para el trabajo en diferentes niveles y modalidades, entre otros aspectos mencionados.

^v LEN expresa un compromiso explícito con la construcción de mayor igualdad como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional. El art. 11 inciso a) establece "asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales". El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado en 2009 por el Consejo Federal de Educación, expresa la preocupación por disminuir la desigualdad en la educación secundaria (Res. CFE 79/09).

^{vi} Históricamente la formación de profesores de escuelas primarias y secundarias se organiza considerando el nivel del sistema de educación para el cual habilita el título y está centrada en el trabajo con niños o con adolescentes.

^{vii} En los diseños curriculares nuevos (Profesorado de Inglés, Res. 1860/17, de Matemáticas Res.1861/17 y de Lengua y Literatura Res.1862/17) solo se menciona a los jóvenes y adultos dentro de los ámbitos de desempeño profesional y en una materia de 4^{to} año denominada "Análisis e intervención en situaciones de convivencia escolar". En este espacio figura el adulto dentro de la lista de contenidos correspondiente al eje "Los jóvenes y el consumo de

sustancias”, eje que tiene como primer contenido: “consumo de sustancias adictivas en adolescentes y jóvenes y adultos”.

^{viii} Alliaud & Vezub (2015) observan que una parte importante de los docentes opinan que para una buena enseñanza hay que “mantener el interés y la curiosidad intelectual” de los alumnos (p.121).

^{ix} Esta referencia a la “falta de interés” se ha encontrado también en ciertas perspectivas de políticas públicas que vinculan la educación y el trabajo, donde los jóvenes son definidos a partir de sus carencias y su edad está asociada a la inmadurez, a la “escasa motivación e interés” (Roberti, 2018, p. 179).

^x Desde 2018 las propuestas escolares de Fines y de CENS prevén tres días de asistencia por semana. Los bachilleratos siguen con cinco días y algunos CENS decidieron también mantener la asistencia diaria.

^{xi} Alliaud & Vezub (2015) afirman que, frente a la consulta sobre los saberes valorados por los docentes para realizar una buena enseñanza, las opciones vinculadas con el saber formal (disciplinar, didáctico y pedagógico) y con el saber de la experiencia, fueron poco valoradas.

^{xii} Terigi (2008, 2011) define que el modelo organizacional está referido a las restricciones determinadas por la organización escolar (aulas monogrado o plurigrado, escuelas no graduadas, tutorías) y el modelo pedagógico (enseñanza simultánea, enseñanza mutua, adecuaciones curriculares) como una producción específica que se enmarca en las restricciones anteriores, vinculado a la producción de aprendizajes en estudiantes agrupados de cierta manera.

^{xiii} Algunos de estos criterios de selección son comunes a los relevados en otra investigación centrada en docentes de educación técnico profesional de nivel secundario. Graizer (2012) afirma que “Los principales criterios de selección de contenidos que hemos podido consolidar son los siguientes: a) el tiempo disponible, el desarrollo de los programas se interrumpe en el momento que finalizan las clases; b) aquello que lxs docentes consideran que será de utilidad para lxs estudiantes, sea para el trabajo o para las materias prácticas; c) aquello que lxs docentes consideran que lxs estudiantes podrán aprender, dejando de lado contenidos que consideran difíciles o complejos; d) tipos de saberes que se pueden realizar en las condiciones de recursos materiales disponibles; e) los saberes disponibles de los propios docentes, varios entrevistados han hecho explícito que hay contenidos que saben que deberían enseñar pero los desconocen y no están en condiciones de estudiarlos o de realizar, ellos mismos, las prácticas necesarias para aprenderlos” (p. 230).

^{xiv} Brusilovsky (1992) afirma que cuando la población entra en la categoría de pobre, “entrará en una red de significaciones vinculadas tanto con la descripción como con la explicación del fenómeno de la pobreza, como con propuestas de estrategias de intervención social y pedagógica que derivan de la concepción de pobreza adoptada” (p.18).

^{xv} En este trabajo identificamos y analizamos diferentes tipos de contención existentes en escuelas secundarias de adultos: asistencial, pedagógica y rechazo de la función de contención.

^{xvi} El estudio realizado afirma “Cabe anotar que el estudio cuantitativo también encontró que el tipo de escuela secundaria es un factor condicionante, con un peor desempeño (abandono y reprobación) por parte de los alumnos que provienen de ciertos circuitos del sector estatal (Capítulo 5)” Ezcurra, 2011, p.52. Nota al pie. Un trabajo hecho en la Universidad Nacional de General Sarmiento afirma “Otro dato significativo en términos cualitativos ya que representa una proporción muy menor del estudiantado, es que la totalidad de los estudiantes que proviene de los CENS, no aprueban el CAU (Curso de Aprestamiento Universitario)” (Gluz & Rosica, 2011, p. 169).