

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



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, 2019.

Libro digital, PDF - (Ciencia y técnica / Quiñones, Carlos Manuel)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-656-174-1

1. Educación de Adultos. 2. Política Educacional. I. Flores, Miriam. II. Bar, Anibal Roque. III. Título.

CDD 374.9

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.

La presente edición digital conserva la paginación que lleva el original impreso.



© 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

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.gov.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 Normal 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, los cambios normativos producidos en los últimos años y 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 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