



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza

Bargas, Noelia; Cabrera, María Eugenia

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. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494001>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-310>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza

Recent policies at the adult secondary level in the province of Buenos Aires: the challenges of flexibility in teaching

Noelia Bargas

Universidad Nacional de Luján, Argentina

bargasnoelia@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-310>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494001>

id=384568494001

María Eugenia Cabrera

Universidad Nacional de Luján, Argentina

mecabrera1967@gmail.com

Recepción: 03 Noviembre 2020

Aprobación: 08 Febrero 2021

RESUMEN:

La educación de adultos de nivel secundario en la provincia de Buenos Aires vivió, en estos últimos años, ciertas modificaciones en la organización de dos de las principales ofertas vigentes que concentran la mayor cantidad de matrícula en la actualidad: el Plan Fines y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). Desde 2018 la Dirección de Adultos de la provincia de Buenos Aires unificó los formatos de cursada de ambas propuestas, que ya compartían el mismo diseño curricular (Resolución 6321/95), aunque con un formato cuatrimestralizado en el caso de Fines y con formato anual en los CENS. En este artículo presentamos algunas de las problemáticas identificadas con relación a cómo estas propuestas con formatos más flexibles afectan los procesos de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: políticas, adultos, educación, flexibilidad, secundaria.

ABSTRACT:

Secondary level adult education in the province of Buenos Aires suffered recently some modification in the organization of two of the main current offers that concentrate the largest amount of enrollment today: The Plan FINES and the Educational Centers of Secondary Level (CENS). Since 2018, the Adult Ministry of the province of Buenos Aires unified the study format of both educational offers, which already shared the same curriculum (Resolution 6321/95) although with a quarter in case of FINES and with an annualized format in the CENS. In this paper we present some of the issues identified, that show the impact on teaching processes of these more flexible formats.

KEYWORDS: policies, adults, education, flexibility, high school.

INTRODUCCIÓN

En este artículo presentaremos resultados preliminares de investigaciones en curso sobre las modificaciones en dos de las principales ofertas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de nivel secundario que concentran la mayor cantidad de matrícula en la actualidad: el Plan Fines y los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS). La metodología adoptada responde a una lógica cualitativa, debido a nuestra intención de comprender los procesos y profundizar el significado que los sujetos otorgan al hecho social, adoptando el método de análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967 en Sirvent, 2006). Se realizaron entrevistas abiertas a docentes de CENS, FINES y Bachilleratos Populares, a directores de CENS y a inspectores de la modalidad, en dos distritos de la provincia de Buenos Aires desde el año 2016 al 2019.

Desde 2018 la política pública de la provincia de Buenos Aires en EPJA unificó en tres días el tiempo de presencialidad de ambas ofertas, decisión que ha impactado en los procesos de enseñanza. En este trabajo recuperamos las miradas de los educadores¹ y autoridades que nos permiten identificar algunos desafíos para la política pública y problematizar el sentido de la flexibilidad en el nivel secundario de la EPJA.

En nuestro país las escuelas de nivel secundario para jóvenes y adultos reciben sujetos que han circulado previamente por diversos espacios escolares, muchos de ellos con complejas trayectorias educativas y de vida y con diferentes vínculos y sentidos construidos con relación a la escuela (Montesinos, Sinisi y Shoo, 2010) y a los que el sistema educativo no tuvo la capacidad de retener con aprendizaje. Tanto en el nivel primario como en el secundario se mantiene lo que dio origen a estas escuelas: recogen y responden a problemas provenientes de otros espacios del sistema de educación y su designación con la categoría “adultos” constituye un eufemismo que deja oculto el origen social de los alumnos que asisten (Rodríguez, 1996; Brusilovsky 2006). Efectivizar el derecho a la educación para toda la población, sin consolidar nuevos circuitos educativos, ni promover procesos de exclusión incluyente² (Gentili, 2009) requiere generar conocimiento acerca de lo que sucede en las propuestas escolares de EPJA como parte de un campo que históricamente ha tenido escasa atención en las políticas públicas (Brusilovsky, 2006).

1. LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y con el reconocimiento de la educación de jóvenes y adultos como una de las ocho modalidades del sistema, el campo de la EPJA ha cobrado cierta relevancia, expresada en el incremento de políticas públicas y normativas dirigidas a la modalidad (Finnegan y Montesinos, 2016). Durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández (2007-2015) se sancionaron leyes que enfatizaron la intervención del estado y los derechos sociales, revirtiendo algunas de las políticas de los noventa³ (Gorostiaga, 2013).

La extensión de la escolaridad obligatoria hasta el nivel secundario completo establecida en la LEN, actualizó los debates sobre la forma de garantizar la igualdad educativa, en una sociedad que distribuye desigualmente bienes materiales y simbólicos. Estos procesos de ampliación de la obligatoriedad escolar, que ya se habían iniciado con la Ley Federal de Educación y que impactaron en la educación de adultos (Cabrera, 2005) adquieren, desde ese momento, una nueva dimensión.

La LEN expresa explícitamente un compromiso con la construcción de mayor igualdad como parte de los fines y objetivos de la política educativa nacional⁴ y las modalidades procuran dar “respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades (...) con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (art. 17). Los objetivos de la organización curricular e institucional de la EPJA están basados “en criterios de flexibilidad y apertura”, que atienda “las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria”, que posibilite desarrollar “la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática” (art. 48).

La LEN expresa la preocupación por definir lineamientos curriculares que den cuenta de la especificidad y flexibilidad de estas propuestas, que se enmarcan en una historia del nivel y modalidad signada por un fuerte protagonismo del Estado como autoridad exclusiva en la certificación de los estudios y en relación con un nivel que nace con un mandato de fuerte selectividad y sujeto a una tensión entre generar propuestas pedagógicas específicas o asimilarse a la escuela de adolescentes (Finnegan y Montesinos, 2016).

Este nivel condensa múltiples desafíos para la práctica de los docentes derivados de sus objetivos e historia, de su obligatoriedad, de la formación que reciben los profesores y de las características de los estudiantes que asisten. Efectivamente, diferentes normativas (Consejo Federal de Educación –CFE- n° 22/07, n° 118/10, n° 254/15) destacan sus características y los desafíos de la práctica pedagógica en la modalidad. Se afirma que se ha incrementado “la población que ha quedado desafiada de los ámbitos sociales tales como trabajo y educación, produciendo nuevas subjetividades y problemáticas que hacen que el ejercicio profesional de la EPJA se caracterice por la necesidad de atender e intervenir en contextos que exceden la tarea pedagógica:

problemas ligados a la ley, falta de asistencia por precariedad de condiciones de vida, etcétera” (Instituto Nacional de Formación Docente ⁵ -INFD-, 2009, p.12-13). Reconoce la debilidad o ausencia de políticas educativas para atender la compleja realidad de la población joven y adulta y afirma que hay falencias en los marcos normativos “tanto para la dimensión pedagógica como para la institucional, así también para adaptarse a situaciones diversas propias de las características de la población de jóvenes y adultos” (INFD, 2009, p.11).

2. LA FLEXIBILIZACIÓN EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA EPJA: LOS CAMBIOS RECIENTES EN LOS CENS Y EN EL PLAN FINES II

2.1 Origen de los CENS y la situación actual

Los CENS, creados específicamente para trabajadores adultos y que estuvieron gestionados desde su origen, en 1970, por la Dirección Nacional de Educación del Adulto, surgen con una identidad particular (Canevari, 2001), un diseño curricular de tres años de duración y con un formato de dictado diario de clases, originalmente conveniado con una fábrica o un sindicato ⁶. En la década de los '90, con la sanción de la Ley Federal de Educación, fueron transferidos a la provincia de Buenos Aires y su diseño curricular fue modificado en 1995 (Resolución n° 6321/95), en un proceso de homogeneización curricular que los asemejó con la escuela secundaria común y redujo asignaturas del área de Cs. Sociales y Lengua (Brusilovsky y Canevari, 2002; Brusilovsky, 2006).

Desde el año 2018 entra en vigencia la Resolución n° 2280/17 que modifica la cantidad de días de asistencia en la provincia de Buenos Aires ⁷ de cinco a tres días por semana. Esta normativa, aprobada a fines de diciembre de 2017 durante el gobierno de María Eugenia Vidal ⁸ en la provincia de Buenos Aires, fue precedida por la Resolución n° 1657/17 que estableció: a) que la población de 18 años y más deberá cursar sus estudios en ofertas educativas dependientes de la Dirección de Educación de Adultos, b) que los Bachilleratos para Adultos dependientes de la Dirección de Nivel Secundario cambian su denominación a Bachilleratos Juveniles y están destinados a la población de 15 a 17 años. Esto se dio en el marco de una “reorganización de la oferta” que generó una diversidad de situaciones ⁹ en las distintas jurisdicciones, con los servicios educativos para la población joven y adulta.

La Resolución n° 2280/17 evoca en sus considerandos a la LEN, a la Ley Provincial de Educación y destaca la Resolución n° 254/15 del CFE en lo que respecta a los criterios de flexibilidad y apertura ya definidos en esa norma, con el objeto de facilitar las trayectorias de los estudiantes. Y agrega:

Que con el fin de responder a las necesidades de formación de los jóvenes adultos y adultos mayores surge adecuado proponer un formato de mayor flexibilidad en la carga presencial del diseño curricular, incorporando las tutorías como dispositivo situado y estrategia pedagógica integral diseñada especialmente para alcanzar los objetivos de la propuesta educativa.

Se plantea una modalidad de cursado de 18 horas presenciales y 8 horas de tutorías, tres días de asistencia obligatoria y dos de tutorías optativas para los estudiantes y de cumplimiento de los docentes. Esta modificación asemejó la carga horaria presencial a la del FINES, en cantidad de días, con quien ya compartía un diseño curricular común (Resolución n° 6321/95) aunque en un caso con formato anual (CENS) y en el otro cuatrimestralizado (FINES).

Esta decisión política de la Dirección de Educación de Adultos de la provincia de Buenos Aires –DEA– generó modificaciones en el modo de trabajo de los docentes, en la organización institucional y surgieron diferentes posiciones en los docentes sobre el efecto de la normativa con relación a si la modificación facilitaba el aumento y la retención de la matrícula. Estos aspectos los desarrollaremos en el siguiente punto.

Los efectos de la reducción de días de asistencia en los CENS desde la perspectiva de los docentes.

A pesar de esta homogeneización en el régimen de cursada entre ambas ofertas, se destacan ciertas particularidades del CENS, una inspectora entrevistada afirma:

Lo que los CENS hacen es una flexibilización de horarios; las horas presenciales de la misma forma que el Fines (...) 18 horas presenciales y ellos tienen 8 horas de tutorías, que el Fines no lo tiene. Además mantiene las especializaciones, que el Fines no tiene, tiene una única especialización. En cambio en el CENS con los docentes que tienen, que son específicos, acompañan la propuesta y la formación del estudiante desde otro lugar.

La nueva normativa implicó para las instituciones y los docentes:

a) armar parejas pedagógicas en las aulas:

Y al principio costó bastante, además tuvimos que trabajar en parejas pedagógicas. Ustedes piensen que, de 48 módulos u horas, pasamos a 28 (...) (se) tuvieron que armar parejas pedagógicas, en las cuales (los docentes) compartían una hora y tenían que acordar temas en común. (Dir.)

Esta situación generó distintas experiencias en las escuelas, algunos docentes buscaron crear una nueva propuesta integradora de dos asignaturas, otros solo coexistían en el aula, compartiendo espacio físico dividiendo el tiempo disponible para cada asignatura.

b) instaurar las tutorías:

Las tutorías se prevén como espacios de consulta para los alumnos y a veces le implica al docente asistir otro día a la escuela para atender a los estudiantes.

No vienen, vos imagínate, que una tutoría, que es una hora cátedra, 35 minutos que estamos acá, aquél que vive lejos, ¿va a venir por 30 minutos a ver al docente? (Prof.)

La mayoría de los docentes consideran que este espacio no cumple su función prevista en la propuesta debido a que los estudiantes no asisten regularmente a ellas, con la consecuencia además, de disponer de menor tiempo de clase frente al grupo.

c) adecuar el programa y la propuesta didáctica a la nueva carga horaria presencial

La decisión de qué enseñar en el nuevo tiempo disponible fue resuelta por los docentes apelando a la reducción del contenido previsto en el programa, seleccionando temas, eliminando actividades que antes se hacían en el aula y/o agregando lecturas para que se hagan en la casa y que luego se retomarían en el aula. Los contenidos fueron seleccionados según su mayor o menor utilidad, vinculación con la actualidad, con la realidad de los estudiantes, extractando lo básico de la asignatura. Algunos también han modificado la forma de evaluar y adoptan de forma más generalizada, la realización de trabajos prácticos domiciliarios.

Prof. Lo que tenés que hacer es achicar. No te queda otra. Es menos tiempo.

E: ¿Cómo se achica?

Prof. Selecciono lo más importante...lo que se enganche más con la actualidad.

La selección curricular requerida la realizan los docentes desde el saber disciplinar y pedagógico que poseen, según la utilidad de ese conocimiento para los estudiantes, con referencias al contexto de vida y trabajo y a las razones de asistencia a la escuela secundaria: en cuanto a tener el título secundario para trabajar o para seguir estudiando. Esta tarea algunos la realizan en soledad, otros con compañeros del departamento al que pertenecen o a partir de sugerencias de los directivos, pero no refieren la existencia de espacios institucionales explícitos para ella. Tampoco mencionan haber recibido algún proceso de formación o intercambio, institucionalmente organizado, para llevar adelante esta adecuación curricular requerida por la normativa. Ella se realiza desde el saber pedagógico disponible, el que puede no resultar suficiente para la nueva situación que se crea y el que puede requerir “ser ampliado y reformulado para generar respuestas específicas” (Terigi, 2012, p. 48) que exige el contexto.

El nuevo formato que se crea para la enseñanza, las tutorías y parejas pedagógicas y la selección curricular que se instaura, sin trabajo pedagógico de acompañamiento, formación, reflexión crítica y colectiva, nos permite alertar que

No es que innovar en aspectos organizacionales produzca por sí solo cambios en las prácticas. Muchas propuestas en este sentido encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas del nivel secundario. Los/as docentes secundarios cuentan con una formación pedagógico-didáctica que los preparó para un modelo organizacional preciso (...) En otros modelos organizacionales (v.g. tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas), requieren formación y apoyo específico para desarrollar prácticas adecuadas (Terigi, 2016, p. 38).

A estos límites de los cambios organizativos se le agrega la complejidad dada por las características de la población que asiste, la que es descripta por los docentes como portadora de trayectorias educativas heterogéneas, distintas edades e intereses con respecto a la escolaridad, con variadas formas de vincularse con el conocimiento y con las tareas propuestas por los docentes.

Las posiciones sobre la flexibilización de la carga horaria: ¿facilita u obstaculiza la retención?

La nueva normativa generó diferentes posicionamientos entre los directivos y docentes según se considerara que la medida favorecía (o no) el acceso, la asistencia y permanencia de los estudiantes.

Es valorada positivamente por algunos entrevistados ya que permite aumentar la matrícula del CENS¹⁰, en tanto exige “menor tiempo” a la escolaridad con “el plus” de estar asistiendo a una escuela. Una autoridad del CENS afirma:

Fue favorable en el sentido que recuperamos muchísima población de adultos que en los últimos años venía en descenso... Al emparejarse los 3 días dimos la posibilidad de que aquel que tenía ganas de estudiar, de tener una continuidad, de estar en una institución, hacer una materia anual, venga acá. Sobre todo gente más grande.

En otros casos, la reducción de días se ve negativamente ya que afecta el tiempo necesario para la enseñanza y el vínculo con la institución, condiciones que facilitan el aprendizaje y la permanencia:

Vemos que ellos solos en la casa no pueden, no tienen tiempo y el trabajo en el aula es super importante. Ellos nos demandan estar en la escuela y además creemos en la construcción colectiva. Se generan lazos, se acompañan. Y muchos siguen porque están con otros que los ayudan a seguir. Y el sistema de tutoría no les termina de servir (Prof.).

Podemos destacar que los docentes que valoran positivamente esta reducción enfatizan lo evidente del cambio, expresado en la menor carga horaria que permite organizar más fácilmente su vida cotidiana adulta. Los que la cuestionan, destacan que se genera mayor desvinculación con la institución, se dificultan los aprendizajes ya que exige mayor autonomía a población que posee trayectorias educativas discontinuas y vínculos complejos con la escolaridad. La asistencia diaria favorecería la constitución de grupos, mayor tiempo para la enseñanza en el aula, el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes y el abordaje de problemáticas en los aprendizajes¹¹.

Con respecto al ausentismo estudiantil, problemática habitual en el nivel y la modalidad, los entrevistados, mayoritariamente, acuerdan en que no hubo mayor asistencia con la reducción de la cantidad de días y que se agrava cuando la ausencia impacta en el día que le corresponde asistir al estudiante, al generar desvinculación con la institución y afectar la continuidad de la escolaridad.

El tema es también que no es lo mismo que el que venía antes toda la semana y faltaba un día, ¿no? el tema es que ahora viene tres días y falta uno, vino dos días. Nada. Entonces es como que se pierde el contacto con la escuela, la continuidad (docente).

Pareciera que la flexibilidad insaturada, centrada solo en reducción de días de asistencia y con un dificultoso acompañamiento a través de las tutorías, prioriza una dimensión cuantitativa de la misma (el cuánto) y

relativiza otras dimensiones como el para qué asistir, con quiénes, vinculadas con la existencia de un proyecto curricular e institucional que pueda proponerse convocar a los estudiantes a asistir para aprender y participar (García y Garbe, 2019).

Observamos que esta flexibilización unidimensional genera una simplificación del problema de la escolarización al no contemplar un abordaje de la totalidad de la propuesta pedagógica que, al tiempo que considere las condiciones de vida de los estudiantes trabajadores, debata también las condiciones institucionales necesarias para la tarea, la formación docente y la propuesta curricular.

Analizar las múltiples dimensiones implicadas en la permanencia con aprendizaje de los estudiantes exige no restringir el análisis solo a las variables externas a la institución (la situación laboral, la atención a la familia y a la salud, los costos) sino incorporar otros aspectos menos visibles, pero importantes, vinculados con la propuesta pedagógica que sostiene la institución (Greco, Krichesky, Saguier y Tissiera, 2019) y el propósito de la enseñanza. De esta manera, estudiar en una propuesta convocante, con proyectos compartidos institucionalmente, podría facilitar la continuidad en la escuela, el aprendizaje y el egreso. Esta tarea requiere la elaboración de políticas públicas que generen condiciones de trabajo y de aprendizaje adecuadas para docentes y estudiantes, proyectos institucionales, formación docente y voluntad política pedagógica de los distintos sujetos involucrados para construir en esa dirección.

2.2 El Plan Fines II y las características de la flexibilidad adoptada. Origen del Plan Fines

El Plan Fines¹² II es un programa de terminalidad de escuela secundaria para jóvenes y adultos que configura una nueva realidad por sus características. Surge en el año 2008 en concordancia con lo establecido por la LEN y por la Resolución n° 22/07 del CFE, que establece que el Ministerio diseñará programas a término a fin de garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria. La Resolución n° 917/08 del Ministerio de Educación aprueba la implementación del Plan Fines y establece como propósito “Ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la implementación de un Plan específico adaptado a sus posibilidades y necesidades para la finalización de sus estudios primarios y/o secundarios” (Anexo 1, p. 1). La provincia de Buenos Aires lo aprueba a través del “Plan Provincial de Finalización de Estudios y vuelta a la escuela”¹³ (Resolución n° 4122/08).

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

- El formato curricular y los días de asistencia: si bien el plan de estudios es de la misma duración que el de los CENS (Resolución n° 6321/95) de tres años, las asignaturas dejan de ser anuales y se distribuyen en dos cuatrimestres¹⁴ por año, lo que implica reducción de horas con respecto al formato original y se reduce la asistencia a dos días por semana (en su origen).

- La apertura de sedes¹⁵: el Plan podía funcionar tanto en escuelas como en espacios “no escolares”, entidades sindicales, empresariales y de la comunidad (Ministerio de Educación, 2008). Cada sede debía hacerse cargo de las instalaciones, la infraestructura y además contar con la figura de un coordinador administrativo (conocido como *referente*). Esta posibilidad de apertura en diversos espacios generó la rápida expansión del programa en provincia de Buenos Aires¹⁶. La llegada a los barrios con diferentes organizaciones sociales como interlocutoras y su descentralización permitió reducir los tiempos de traslado de los estudiantes.

- La selección de docentes: se realiza por presentación de un proyecto pedagógico y curriculum vitae, a través de un acto público a cargo del inspector de la modalidad diferenciado del acto público oficial administrado por la Secretaria de Asuntos Docentes para el conjunto del sistema educativo, con una designación por cuatrimestre¹⁷.

Los cambios desde la gestión del gobierno de Cambiemos (2015-2019)

Desde el cambio de gobierno en 2015, se introdujeron varias modificaciones en el Plan. Se amplía la carga horaria presencial que pasa de 12 a 18 hs. cátedras semanales -aumenta la carga horaria de materias como Lengua y Literatura, Matemática e Historia- y se agrega un día más de cursada por semana (Resolución n° 178/16 del Ministerio de Educación y Deportes, n° 114/16 y n° 115/16 de la DGCyE).

Con relación a las sedes, la Resolución n° 713/17 establece que pueden funcionar en instituciones de nivel primario o secundario de la modalidad o espacios públicos y/o privados que “reúnan las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases”. Se establece un mínimo de 15 estudiantes y no explicita límite máximo de inscriptos, lo que genera un cambio respecto de la Resolución n° 3520/10 que establecía un mínimo de 12 estudiantes y un máximo de 20 para la conformación de las comisiones. Este cambio es significativo ya que impacta en las condiciones de enseñanza de población de sectores trabajadores con trayectorias escolares complejas¹⁸.

Con respecto a los docentes se mantiene la designación por cuatrimestre y se modifica el criterio para acceder a los cargos (Resolución n° 115/16 de la DGCyE) asemejándolo al resto de los docentes del sistema, con la participación de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) que establece un orden de mérito según títulos habilitantes y actos públicos oficiales del sistema educativo¹⁹.

Un estudio evaluativo sobre el plan FINES señala que con las modificaciones que se introducen en el programa “se trata de acercar la estructura al sistema y los cursos a formatos escolares tradicionales, sin abandonar los principios orientadores de carácter social y comunitario del plan” (Feijoó, 2018, p. 22). El Plan Fines post 2015 inicia un proceso de institucionalización, con las comisiones y sedes bajo la supervisión de los CENS y como parte de la Dirección de Adultos. Entre otros aspectos el informe sugiere considerar la transferencia de una partida de recursos para el mantenimiento de la infraestructura y gastos de funcionamiento de las sedes y movilidad de referentes (Feijoó, 2018).

Visiones de los docentes sobre los cambios implementados.

Según lo relevado en entrevistas, el aumento de un día de cursada fue bien recibido por los docentes, ya que permitió mayor tiempo de enseñanza, aunque el formato del FINES sigue requiriendo una adecuación curricular y la necesidad de decidir qué enseñar en este tiempo disponible. Selección que está estrechamente atada al sentido político de la enseñanza ¿Qué enseñar? ¿Para qué? (Torres, 1988) ¿Cómo se realiza esta tarea?

Con respecto a las sedes, los entrevistados afirman que hubo cierre de algunas sedes, especialmente las que funcionaban en espacios políticos y/o de organizaciones sociales, concentración de las mismas en escuelas y que se fusionaron comisiones²⁰, proceso también identificado en ciudad de Buenos Aires²¹ (Abritta, 2018). El cierre de sedes y la fusión de comisiones se percibió como un cambio contraproducente, ya que provocó el aumento del número de estudiantes por sección, conformando grupos numerosos que dificultó el trabajo de enseñanza:

(...) Más de treinta, treinta y tres, treinta y cinco. Comisiones fusionadas, (...) Terminás agotada y la clase te rinde menos. Yo me daba cuenta que en la clase de dos horas cuando tenés doce hasta podés explicarle uno por uno cuando no entendió. Ahora cuando tenés treinta digo: "bueno si empezamos a hablar de las cosas personales no vamos a terminar". (...) Entonces no podés debatir, no podés escucharlos demasiado, tenés que limitarte (Prof).

Entendemos que la decisión de fusionar comisiones y aumentar la cantidad de integrantes podría estar provocando la expulsión de estudiantes -tal vez los que tienen mayores dificultades para sostener la exigencia de la escolaridad, paradójicamente en el marco de la vigencia de normativas que reconocen estas características- (LEN, Resolución n° 22/07, n° 118/10 y n° 254/15 del CFE entre otras). Según algunos

docentes, los cierres de sedes en organizaciones políticas y traslado de comisiones a espacios escolares afectó la asistencia por el mayor desplazamiento que requería a los alumnos, que además no disponían del boleto estudiantil²². Otros docentes opinaron que este traslado permitió trabajar en condiciones edilicias adecuadas, que no siempre estaban garantizadas en las sedes “no escolares”.

Este fue uno de los cambios más emblemáticos del programa ya que afectó la articulación con distintas organizaciones y el anclaje territorial²³, articulación que supuso para algunos la ampliación de la participación de la sociedad civil (García, 2019) y para otros investigadores (Gemsep, 2014) un desentendimiento de la financiación del programa por parte del Estado y un traslado de los costos de la implementación de la política a las organizaciones sociales.

El sentido de la flexibilidad adoptada en el Plan

El plan Fines se presenta como una forma de adecuación a las necesidades de la población destinataria de EDJA, ya que propone “Articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo y aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad” (Resolución CFE n° 22/07, Anexo p. 6). Sin embargo la propuesta genera condiciones de enseñanza que deben problematizarse.

El formato del Plan exige a los docentes realizar adecuaciones del diseño curricular sin espacios institucionales de intercambio, ni encuentros con los compañeros de cada sede, situación que limita las posibilidades de compartir problemáticas pedagógicas y sociales que se afrontan. Y, debido a esto, menores posibilidades de trabajo conjunto sobre la propuesta curricular a desarrollar, ya que no existe “una adecuación curricular que explicita los criterios pedagógico-didácticos para que la resolución de la enseñanza no constituya una cuestión ‘doméstica’ cuya definición recaiga únicamente en el proyecto que cada docente debe presentar para ser elegido” (Lozano y Kurlat, 2014, p. 18). Resulta relevante destacar que muchos de estos docentes no han recibido durante su formación inicial contenidos vinculados con la educación de jóvenes adultos y en varios casos FINES era su primera experiencia docente, la que se da en contextos de alta complejidad para la enseñanza, con escasas orientaciones pedagógicas y espacios de formación²⁴.

Hasta el momento (año 2020) no hay un diseño curricular aprobado para la modalidad en el nivel secundario que acompañe los lineamientos curriculares planteados en la Resolución n° 118/10 del CFE y posteriormente desarrollada en la Resolución n° 254/15, con lo cual los docentes siguen armando sus proyectos y planificaciones de clase en base a un plan de estudio de duración anual con más de veinte años de vigencia, y sin haber recibido orientaciones explícitas para adaptar ese currículo a las dieciséis clases previstas en el programa.

A esto se suma las condiciones de contratación temporal de los docentes, uno de los puntos más críticos del programa, que se realiza por cuatro meses de trabajo, sin estabilidad laboral (Gemsep, 2014), con un restringido uso de licencias -ya que los docentes contratados deben garantizar el dictado de las dieciséis clases previstas²⁵ - y con rotación en las sedes. Condiciones que precarizan el trabajo docente y dificultan llevar a cabo procesos de formación y acompañamiento institucional.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA FLEXIBILIDAD UNIDIMENSIONAL EN LA SECUNDARIA DE JÓVENES Y ADULTOS Y LOS DESAFÍOS PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

Los debates sobre la especificidad, la flexibilidad de las propuestas educativas, las características del currículum necesario, el lugar de la formación para el trabajo, son problemáticas que están presentes en la educación de jóvenes y adultos desde fines del siglo XIX (Rodríguez, 1992, 1996) y que aún persisten.

Aquí presentamos algunas problemáticas identificadas en propuestas escolares de nivel secundario de EDJA, que aparte de sus particularidades -en un caso es una oferta regular del sistema y en otro un programa a término- tienen en común la reducción de la carga horaria presencial, como modo de flexibilizar la oferta a fin de adecuarse a las características de la población destinataria. Este modo de entender la flexibilidad exige a los docentes, formados para el secundario común²⁶, con desiguales condiciones laborales, de infraestructura y recursos materiales, con escasos espacios de intercambio, formación y acompañamiento, desarrollar un plan de estudio pensado para otro formato. Tarea que supone además, el compromiso por asegurar condiciones de igualdad en la educación establecidas por la LEN y las normativas específicas.

En el trabajo de campo identificamos que los docentes utilizan diferentes criterios para ajustarse al tiempo disponible de clase: como “seleccionar lo básico” de los contenidos prescriptos, según el saber del docente²⁷ sobre el campo disciplinar a enseñar, “la utilidad” de ese conocimiento para los estudiantes según el contexto de vida, trabajo y su futuro educacional y/o laboral, y su potencialidad para desarrollar una mirada crítica. Ese conocimiento básico puede ser entendido como aquel conocimiento “que le permite al sujeto poder cuestionar el por qué y el para qué de los hechos o los fenómenos y le brinde posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos” (Lorenzatti, 2007, p. 23). De esta manera se evidencia que la enseñanza es también un problema político ya que la didáctica está vinculada a un proyecto político más general “acerca de la producción y circulación social del saber” (Terigi, 2017, p. 192-193). Situación que reconoce que el currículum es producto de las relaciones sociales existentes y su definición, por acción u omisión, incluye el proyecto de sociedad que se aspira a construir.

Entendemos que la selección curricular exigida por la reducción horaria, requiere un abordaje específico, condiciones de trabajo y formación que permitan problematizar los supuestos implícitos y explícitos sobre los criterios que se asumen al realizarla. Cuáles son las características asignadas a los estudiantes de la modalidad, y qué efectos pueden tener en la enseñanza, a fin de no profundizar la segmentación del sistema educativo.

Las miradas de los docentes sobre los estudiantes, las clasificaciones, las expectativas que se generan y su relación con la enseñanza es una temática ampliamente trabajada en la literatura sociológica nacional e internacional (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Tenti, 2015; Kaplan, 1997; Llomovate y Kaplan, 2005; Kessler 2002) que debe ser abordada también en la modalidad.

En trabajos anteriores (Brusilovsky y Cabrera, 2012) hemos identificado diferentes orientaciones político pedagógicas que asumen las prácticas docentes en los CENS con sentidos más conservadores o más críticos. La especificidad y flexibilidad que adquieren algunas propuestas vigentes de escolaridad para esta población de sectores trabajadores -histórica matrícula de esta modalidad- requieren problematizarse a fin de identificar los sentidos políticos pedagógicos que asumen en este momento histórico.

Resulta indispensable que la política pública construya y sostenga propuestas pedagógicas que puedan atender la especificidad de la población destinataria sin generar nuevas diferenciaciones, en un sistema educativo ya segmentado, con altas tasas de abandono y repitencia, y desiguales resultados de aprendizaje (Gorostiaga, 2012). Se presenta el desafío de considerar los múltiples aspectos presentes en la situación de enseñanza, a fin de evitar una flexibilización unidimensional, centrada en la reducción de horas presenciales en la escuela (o sede). Esto podría limitar el proceso de “expansión condicionada” del sistema, por 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 (Gentili, 2009, p. 36) y que deja sin discutir el modelo escolar tradicional, con el riesgo de consolidar una situación de injusticia curricular (Connell, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abritta, A. (2018). Limar desde el borde: El desmantelamiento del Plan Fines en la Ciudad de Buenos Aires. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed)*- FFyL-UBA, 1-6 Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/limar-desde-el-borde%E2%80%9D-el-desmantelamiento-del-plan-fines-en-la-ciudad-de-buenos-aires> en julio de 2020.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa*, 9 (19), 4-18.
- Brusilovsky, S. y Canevari, M. (2002). Control y mercado en la enseñanza media para adultos (o acerca de algunas formas de penetración del “paradigma” político-educativo de nueva derecha). *Revista Diálogos. Educación y Formación de personas adultas*. 1 (30), 31-38.
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. CREFAL. Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/limar-desde-el-borde%E2%80%9D-el-desmantelamiento-del-plan-fines-en-la-ciudad-de-buenos-aires> en julio de 2020.
- Cabrera, M. E. (2005). Paradojas de la reforma educativa: extensión de la escolaridad y exclusión educativa. *Revista Argentina de Sociología*, 3 (5), 266-284.
- Canevari, M. (2001). La educación secundaria de adultos: sus orígenes y breve historia de los Centros Educativos de Nivel Secundario. En *Primer Congreso Internacional de Educación*. Instituto Carbó, 4 al 6 de octubre. Córdoba, Argentina.
- Connell, R. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid, España: Morata.
- Feijoó, M. (2018). *Informe Final. Investigación evaluativa del plan Fines 2*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf UNIPE.
- Finnegan, F. y Montesinos, L. (2016). *Informe Panorama de la oferta educativa de nivel secundario de la modalidad Educación permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/03-finnegan-montesinos-panorama-oferta-epja-pcia-bs-as-issn.pdf>, junio 2020
- García, C. y Garbe, R. (2019). O inventamos o erramos. En *III Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas, formación y prácticas*. 22 de octubre de 2018. Centro de Estudios Universitarios. OEI: CABA, Argentina. Recuperado de <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf>
- García, D. (coord.) (2019). *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Gemsep (2014). La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FinEs2. *Revista 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, 19-57.
- Greco, M., Krichesky, M., Saguier, V. y Tissera, S. (2019). Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En *III Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas, formación y prácticas*. 22 de octubre de 2018. Centro de Estudios Universitarios. OEI: CABA, Argentina. Recuperado de <https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf>
- Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21 (1), 141-159.
- Gorostiaga, J. (2013). Educación secundaria e igualdad: un análisis de las políticas recientes. En M. Pini, (2013) (et.al) *La educación secundaria: ¿modelo en reconstrucción?*, (pp. 51-68). Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Kaplan, K. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE UNESCO.
- Llomovate, S. y Kaplan, C. (2005). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Lorenzatti, M. (2007). Formación docente y construcción curricular en Educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 14-34.
- Lozano, P. y Kurlat, M (2014). Plan FINES 2S: Contribuciones y limitaciones al logro de la inclusión en el nivel secundario de jóvenes y adultos. En *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperado en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4557/ev.4557.pdf.
- Montesinos, M., Sinisi, L. y 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
- 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.
- Rodríguez, L (2017). “Cambiamos”: La política educativa del macrismo. *Question*, 1 (53), 90-108.
- Sirvent, M. (2006). El proceso de investigación. *Ficha de cátedra*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- 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. (2016). Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, (16), 2-43. Recuperado en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Terigi, F (2017). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio (2017) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. 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*. Buenos Aires, Argentina: CEAL.

FUENTES

- Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Recomendaciones para la Elaboración de diseños curriculares en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2008). *Documento Base Plan Fines, presentación y líneas de acción*, 2008-2011. Buenos Aires, Argentina.

NOTAS

1 En el trabajo de campo se han realizado 35 entrevistas. Los docentes entrevistados son egresados de profesorado de nivel terciario de la provincia y de universidades nacionales y privadas, otros son estudiantes avanzados y en su formación inicial no han recibido contenidos sobre la enseñanza para jóvenes y adultos.

2 “Proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Gentili, 2009, p. 33).

3 La Asignación Universal por Hijo y la contraprestación escolar requerida resultó una medida central. Otras políticas educativas a nivel nacional, además de la LEN, fueron la Ley de Educación Técnico Profesional y la Ley de Financiamiento Educativo.

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

5 En el documento titulado, “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares en EPJA” se afirma que “Estas recomendaciones deben considerarse complementarias y ampliatorias de lo manifestado por los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (pág. 9), presentes en la Resolución del CFE n° 24/07.

6 La apertura de los CENS se hizo “sobre la base de un convenio firmado entre esa Dirección Nacional y una organización ya sea del Estado, gremial, empresarial o religiosa, interesada en la capacitación de sus empleados, afiliados o vecinos. Se abren con diversos horarios y con un plan de estudios de tres años que incluye una orientación laboral vinculada con la especialidad de la organización conveniente” (Brusilovsky y Canevari, 2002, p.1).

7 Existen CENS que no han aplicado la reducción horaria fundamentando su decisión ante la DEA. Los bachilleratos populares tampoco redujeron los días de asistencia.

8 A nivel nacional, la política educativa del gobierno de Mauricio Macri impactó en las políticas socioeducativas al reducir el presupuesto y al eliminar y/o redefinir diferentes programas. También se eliminaron parte de las actividades del INFD con relación a cursos y postítulos de formación docente y se delegó el presupuesto a las gobernaciones. Se jerarquizó el área de evaluación y se promovieron las nuevas tecnologías, aunque modificando el sentido dado en el gobierno anterior sobre el software libre y la fabricación nacional de computadoras (Rodríguez, 2017).

9 Hubo diferentes situaciones según los acuerdos alcanzados entre la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Educación de Adultos sobre los bachilleratos existentes y su pase (o no) a la modalidad de EPJA.

10 Los docentes y directivos afirman que la implementación del Plan Fines en 2010, con su formato de 2 días de asistencia para finalizar el nivel secundario afectó la matrícula habitual del CENS, reduciendo la cantidad de estudiantes que solían recibir.

11 Algunos han destacado que la modalidad diaria de asistencia, tradicional en el CENS, contempla también flexibilidades frente a las ausencias de los estudiantes por diferentes motivos (por salud propia o familiar, o por trabajo) y estas son abordadas en un contexto de acompañamiento institucional. Esto también lo sostienen los docentes de los bachilleratos populares.

12 Plan Nacional de Finalización de estudios primarios y secundarios para Jóvenes y Adultos.

13 Dicho programa estaba destinado a jóvenes y adultos que habían terminado de cursar y adeudaban materias, o para aquellos que adeudaban algún trayecto, ciclo o año y quisieran volver a reinsertarse en el sistema educativo. Para ambos casos se articulaba con CENS y COA y se ofrecía un sistema de tutorías para poder rendir allí las materias adeudadas.

14 Este formato podría evitar que la habitual deserción que suele producirse luego de las vacaciones invierno -de las que reiteradamente hablan los docentes de CENS-, afecte la acreditación de las asignaturas cursadas entre marzo y julio.

15 En EDJA es habitual encontrar propuestas que busquen acercarse a la población destinataria, tanto formales como no formales. Los CEA, centros de educación de adultos de nivel primario suelen funcionar en diferentes espacios con el objetivo de “acercar” el servicio a la población con necesidades de educación básica -de ahí su “flexibilidad”- definida en la normativa (Resolución n° 68/87) en relación con la posibilidad de la apertura de los centros donde hubiera población sin escolaridad primaria finalizada, así como de funcionar en cualquier lugar físico.

16 “A pesar de que en el seno de la Provincia existían diversas propuestas educativas para la población de jóvenes y adultos con estudios inconclusos, el Censo Nacional de 2010 indicó que existían aproximadamente 4.400.000 personas con estudios secundarios incompletos en dicha jurisdicción. De este universo, las propuestas de EDJA de la provincia -entre los que se encuentran los históricos CENS y los Bachilleratos de Adultos- solo alcanzaban a unos 230.000 jóvenes. Para 2011, es decir en su segundo año de implementación, estudiaban en el Plan FinEs 2 o Fines trayecto más de 15.000 estudiantes, que llegarán en 2015 a ser más de 100.000, distribuidos en más de 6000 comisiones constituidas en 126 de los 135 distritos que componen la PBA. Estos 100.000 jóvenes y adultos se incorporarán a los estudios secundarios aumentando significativamente el alcance de las propuestas de la modalidad, no registrándose variaciones significativas -ni por lo tanto movilidad- en la matrícula de los servicios educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos entre 2008 y 2014”. (Abritta, 2018, p. 8).

17 La Secretaría de Asuntos Docentes realizará la convocatoria ante la solicitud formal del inspector de enseñanza correspondiente. La misma será abierta a todos los aspirantes que posean título habilitante. (...) Serán seleccionados por presentación de curriculum y propuesta pedagógica por el inspector de enseñanza respectivo, en acuerdo con la jefatura de Región correspondiente” (Resolución 3520/10, anexo único, DGCyE).

18 En otro trabajo refiriéndonos a las escuelas primarias de adultos, afirmábamos que la normativa vigente establecía criterios cuantitativos para la apertura de los servicios como cantidades mínimas de asistentes para su funcionamiento, sin considerar aspectos cualitativos vinculados a la complejidad de la enseñanza con grupo de jóvenes y adultos integrado por personas sin alfabetizarse, con algunos años de escolaridad, y otros próximos a egresar del primario, con experiencia en escuelas especiales, todos atendidos en forma simultánea por el número requerido para funcionar (Cabrera, 2005).

19 Durante los dos mandatos de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en algunos distritos estudiados los actos públicos eran organizados en forma paralela a los del sistema educativo común. Los administraba un equipo coordinador distrital junto al inspector de adultos (independientemente de la SAD), y los criterios para armar los listados y el puntaje no estaban definidos ni regulados por ninguna resolución.

20 Feijó (2018) afirma que “La información disponible, que no son series históricas sino sólo algunos momentos desde 2015 a la fecha, muestra la disminución del número de comisiones desde 9.800 en 2015 a 6.362 en el 1º cuatrimestre de 2017” (p. 77). Esta situación coincide con lo relevado en nuestro trabajo, ya que en uno de los distritos estudiados llegaron a funcionar 125 sedes Fines en el año 2014 y para el año 2017 funcionaban solo 85 (según datos aportados por la coordinación distrital y la inspectora de adultos).

21 Abritta (2018) señala que hubo un proceso de cierre de sedes que se corresponde con un recorte presupuestario que sufrió el área de adultos.

22 Los estudiantes de la EPJA no tenían descuentos en la tarjeta Sube para ir a la escuela.

23 Una de las impulsoras del plan en la provincia afirma que “apliquemos el programa Fines al revés: que los docentes vayan al barrio” (Sánchez, M. en García, 2019, p. 15).

24 En un distrito hemos encontrado algunos docentes que han recibido una capacitación al inicio del Plan. Los demás entrevistados no han participado de experiencias de capacitación específicas de educación de adultos.

25 Hemos encontrado en los distritos estudiados actas de compromiso que se les hace firmar a los docentes al tomar el cargo, donde se encuentran explicitadas estas condiciones de contratación.

26 Terigi (2012) afirma que los docentes son formados para un sistema escolar que supone presencialidad, enseñanza simultánea, clasificación por edades, perspectiva monocrónica del aprendizaje.

27 En Fines hemos encontrado docentes que trabajan en diferentes asignaturas.