



Revista nuestraAmérica

E-ISSN: 0719-3092

contacto@revistanuestramerica.cl

Corriente nuestraAmérica desde Abajo

Chile

Traversa, Varina N.

Presencialidad y curriculum en educación de adultos: un debate necesario

Revista nuestraAmérica, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, 2014, pp. 50-65

Corriente nuestraAmérica desde Abajo

Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551956254005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Presencialidad y curriculum en educación de adultos: un debate **necesario**

Varina N. Traversa
50-65

Resumen: Dada la reciente "Propuesta de estructura curricular para la educación secundaria de jóvenes y adultos" de la pcia de Buenos Aires, se ha reabierto el debate acerca de la rama de adultos en general, el fracaso de la secundaria (si observamos los niveles de deserción y las cifras oficiales) y la presencialidad o semipresencialidad. Frente a este intento de reforma, el presente trabajo apunta a indagar qué relación hay entre la presencialidad, el curriculum y el acceso al conocimiento en la rama de adultos. Para ello analizaremos el texto de la "Propuesta" con el marco teórico seleccionado para tal fin y además, utilizando entrevistas a docentes de la rama en ejercicio, aportaremos un elemento más de análisis para el tema de la presencialidad puntualmente.

Palabras clave: educación de adultos, reformas educativas, presencialidad, curriculum, educación media.

Resumo: A recente "Proposta de estrutura curricular para o ensino médio para jovens e adultos" da Província de Buenos Aires, reabriu o debate sobre o ramo de adultos em geral, o fracasso do secundário (se olharmos para os níveis de desistência nos números oficiais) e a presencialidade ou semipresencialidade. Confrontados com esta tentativa de reforma, o presente trabalho tem como objetivo investigar qual é a relação entre a presencialidade, o currículo e acesso ao conhecimento no campo dos adultos. Vamos analisar o texto da "Proposta", com o referencial teórico escolhido para este fim e também entrevistas com professores da área, vamos trazer um elemento de análise para a questão da presencialidade.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Reformas educativas; Presencialidade; Currículo; Educação Média.

Abstract: Given therecent "Proposal for the Curriculum Structure of Secondary School for Young Adults and Adults" of the Buenos Aires province, a debate about the branch of adult education in general has been reopened, which includes the failure of secondary education (if dropout rate and official figures

are observed) and the presentiality or semi-presentiality. Facing this reform attempt, this paper aims to investigate the relationship between presentiality, curriculum and the access to knowledge in the branch of adult education. In order to do this, the text of the above-mentioned "Proposal" will be analyzed using the selected theoretical framework. Furthermore, an additional contribution will be made to the topic of presentiality by analyzing interviews with in-service teachers of this educational context.

Key words: adult education, educational reforms, presentiality, curriculum, secondary school

Citar este artículo

Traversa, Varina. 2014. "Presencialidad y curriculum en educación de adultos: un debate necesario", *Revista nuestraAmérica* 2 (4): 50-65.

Presentación

Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber...

Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía

Dada la reciente “Propuesta de estructura curricular para la educación secundaria de jóvenes y adultos” de la pcia de Buenos Aires, se ha reabierto el debate acerca de la rama de adultos en general, el fracaso de la secundaria (si observamos los niveles de deserción y las cifras oficiales) y la presencialidad o semipresencialidad.

Frente a este intento de reforma, el presente trabajo apunta a indagar qué relación hay entre la presencialidad, el curriculum y el acceso al conocimiento en la rama de adultos. Para ello analizaremos el texto de la “Propuesta” con el marco teórico seleccionado para tal fin y además, utilizando entrevistas a docentes de la rama en ejercicio, aportaremos un elemento más de análisis para el tema de la presencialidad puntualmente.

1. ¿Qué es la educación de adultos?

Siguiendo a Silvia Brusilovsky (2006) adoptaremos la definición del concepto de educación de adultos que se enfoca en las características de la población que la compone. Educación de adultos entonces se ha convertido en un eufemismo que en realidad hace referencia a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares que no han podido alfabetizarse o terminar sus estudios secundarios.

2. Las opciones de educación media de adultos en la pcia de Buenos Aires.

En la provincia de Buenos Aires y en el nivel medio una gama de “ofertas” del sector público de gestión estatal se ofrece a quienes no han podido culminar sus estudios secundarios: los *bachilleratos de adultos* dependientes de la Dirección pcial de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes de la Dirección de Educación de Adultos, los Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos (CEBAS) dependientes de la Dirección pcial de Educación Secundaria y diversas sedes de modalidad *semipresencial* dependientes de la Dirección

de Adultos. Todas estas opciones con cursadas anuales y sujetas a los diseños curriculares que emanan de la resolución 6321/95. Finalmente existen los planes de terminalidad como los Centros de Orientación y Apoyo (COAS), Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y FinEs II. El caso del FINES II requiere especial atención ya que, a diferencia del FINES que nació como una alternativa de terminalidad (para aquel alumno que solo debía algunas materias pero que había cursado su secundaria), se ha convertido hoy en una secundaria paralela compitiendo desigualmente con la educación de adultos. Lo que se da es una competencia por una misma matrícula ya que el FINES II permite hacer a través de “comisiones” de materias toda la secundaria en 3 años pero en solo dos días de clase por semana. Es por ello que el curriculum se achica al reducirse el tiempo de cursada. Estos planes reducen el sentido de la escuela a un acto administrativo y se relega la escuela a una única función: la titulación, precarizando el conocimiento.

Frente a esto los bachilleratos y los CENS son los únicos que mantienen el principio de presencialidad y la identidad de “escuela” de adultos. Y hacia ellos se enfoca justamente la reciente *Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos* de la pcia de Bs As.

3. Marco político-pedagógico de estas “ofertas”.

Todo proyecto político educativo forma parte de políticas públicas y en nuestro país las nuevas reglas del juego (que no se desligan de las de orden internacional) tuvieron como objetivo central reencauzar las acciones del Estado en dirección contraria a la de la etapa del Estado de bienestar. Las políticas sociales, esto es, el conjunto de funciones estatales relativas al bienestar social, materializadas en los antiguos derechos sociales reafirmados en la etapa de posguerra, fueron prácticamente abandonadas por el Estado Nacional promoviendo un modelo de políticas sociales focalizadas.

Siguiendo esta caracterización, finalizando el siglo, las nuevas demandas del capital exigieron del Estado capitalista un nuevo formato en su papel educador. Mónica Rodríguez, profesora del departamento de política educativa de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO), afirma que

... si bien el gobierno que asume en 2003 en Argentina, lo hace con un discurso crítico al modelo mercantilista – neoliberal anterior y promete reparar los costos sociales producidos por el mismo, en el accionar de sus políticas educativas materializa algunas concepciones que no distan de los '90. Una vez agotados los recursos de los créditos acordados a nuestro país por los organismos internacionales en la década del '90, el reordenamiento legal resulta necesario para la definición de nuevos programas y la gestión de nuevos créditos. Se abre así una nueva etapa en la que el gobierno impulsa una reforma de la reforma a

partir de la sanción de nuevas leyes de educación y sus consecuentes modificaciones en la regulación del sistema (Rodríguez 2012, 81).

Dichas reformas de los '90 han sido estudiadas ampliamente por Silvia Grinberg (2008) en su libro "Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento". A partir del diagnóstico del cambio social y sus consecuencias y al evaluar la ineficacia de la educación, los gobiernos han ido proponiendo la necesidad de los cambios educativos siguiendo el objetivo que ella llama "la promesa de la educación", esa renovada promesa de realización de la humanidad. La autora afirma que asistimos a una emergente racionalidad del Estado en las sociedades de hoy denominadas de gerenciamiento donde la "gestión" (antes llamada administración) se convierte en un nuevo canto de sirenas de las Reformas Educativas. Esto implica una nueva mirada del poder que se refleja en un proceso de crecimiento de la autonomía institucional, basada en lo que se propone como ciudadanía y participación responsable, donde pareciera justamente que el poder desaparece. Es el tan mentado proceso de "descentralización" por el cual se faculta a las instituciones para decidir. ¿Y qué se le reclama a la escuela? Una buena gestión. La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de mala gestión. Ahora bien, como la crisis es algo immanente al modo de producción capitalista, el sujeto debe formarse para la contingencia y para la adaptabilidad y el cambio. En este marco, surge la idea de un "gerenciamiento del yo", un nuevo relato formador de la autoayuda: "aprender a aprender", "lo que vale la pena no es el conocimiento sino los caminos para acceder a él" (Grinberg 2008, 201-2). Es entonces la idea del autogerenciamiento, plasmado claramente en el planteo pedagógico-didáctico de las "competencias".

Intentaremos ahora demostrar cómo, en este marco, las actuales reformas en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) son funcionales a este proyecto. Más precisamente analizaremos la reciente "Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos-Documento Base para la discusión y consulta" que hace referencia a una nueva estructura curricular para la Provincia de Buenos Aires.

4. ¿Un curriculum injusto?

Para pensar el curriculum en el marco de esta propuesta de reforma, seguiremos el concepto de "justicia curricular" que adopta R.W. Connell (1999) en su libro "Escuelas y justicia social". Partiendo de la idea de justicia social él afirma que existen tres razones fundamentales que avalan la importancia de este tema para todos los implicados en el sistema educativo. Primera razón: el sistema educativo es un bien público de gran importancia y constituye una de las mayores tareas públicas. En los sistemas educativos de tipo occidental el número de personas que obtienen su beneficio va disminuyendo a medida que nos acercamos a niveles de educación superior. La procedencia social

genera desigual oportunidad de beneficiarse de los niveles superiores de la educación. En segundo lugar, el sistema educativo no es sólo un bien público muy importante hoy, sino que lo será aún más en el futuro ya que el conocimiento organizado se ha convertido en un componente muy importante en el sistema productivo. La tercera razón se refiere a *qué es educar*. Se ha descrito la enseñanza como una “empresa moral”. La enseñanza y el aprendizaje, como prácticas sociales, siempre plantean cuestiones sobre propósitos y criterios para la acción, sobre la aplicación de recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Las cuestiones de la justicia en la educación se han planteado principalmente en términos del acceso a la escolarización y los títulos formales. La escolarización primaria generalizada viene coexistiendo con una oferta más selectiva de educación secundaria y superior. Fruto de esa historia fueron dos grandes cuestiones de justicia distributiva. La primera se refería a la provisión de educación primaria a toda la población. La segunda era la igualdad de oportunidades de acceso a los niveles superiores de la educación formal. Los programas de educación compensatoria y de igualdad de oportunidades están diseñados para asegurar una distribución más amplia de ese servicio. Si trasladamos esta idea a nuestro país y a la educación de adultos en particular, la proliferación y el fortalecimiento de los planes FINES tienen un claro objetivo de “distribución”. Esto se plasmó legalmente en agosto de 2014 en el decreto 1263/14 que incorpora la Dirección nacional de fortalecimiento y ampliación de derechos educativos (encargada de la planificación y sistematización de los planes de terminalidad) en la órbita de la subsecretaría de Equidad y Calidad educativa.

Ahora bien, *qué es ese servicio* se discute en ámbitos totalmente separados: los foros de la teoría curricular, de los métodos de enseñanza y de la psicología del aprendizaje. Y aquí se plantea entonces una visión errónea de la justicia educativa porque la educación es un proceso social en el que el “cuanto” no se puede separar del “qué”. Existe un nexo ineludible entre distribución y contenido. La relación entre el conocimiento que ofrece la escuela y la existencia de desigualdades sociales es una cuestión clave. Por esto el autor enfoca el tema de la justicia en educación juntamente con el tema del curriculum y para ello incorpora el concepto de *justicia curricular*. Tres principios constituirían un diseño de curriculum conducente a la justicia social. El primero referido a los *intereses de los menos favorecidos*, y esto sencillamente significa plantear los temas económicos desde la situación o la perspectiva de los pobres y no de los ricos, las cuestiones de género desde las mujeres, las cuestiones territoriales desde los indígenas, etc. El curriculum actual no encarna los intereses de los más favorecidos por ello la justicia requiere de uno contrahegemónico. Pero no debe convertirse tampoco en un curriculum de guetos sino que debe incluir la parte generalizable del tradicional y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos. El otro principio es el de la *participación y escolarización común*. Los sistemas educativos en sus declaraciones de objetivos proclaman en general la preparación del futuro ciudadano para la participación en una democracia. Este propósito implicaría la comprensión de las culturas y los intereses de todos participantes de la misma. Por último el principio de la *producción histórica de la*

igualdad. Los efectos sociales del *curriculum* deben analizarse como la producción histórica de más o menos igualdad a lo largo del tiempo. El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.

Además el autor cree que actualmente hay en uso tres lógicas del *curriculum*, cada una de las cuales puede generalizarse en una política de justicia social:

- *La lógica de la compensación* según la cual se suministran recursos adicionales a comunidades en situación de desventaja.
- *La lógica del curriculum opositor* que rechaza de plano el *curriculum* general y cuyo principio es el de acotar un área de práctica educativa en la que se pueda desarrollar un *curriculum* separado que puedan controlar los desfavorecidos.
- *La lógica del curriculum contrahegemónico* que intenta generalizar el punto de vista de los desfavorecidos antes que separarlo en un enclave diferente. Sería un intento de generalizar una idea igualitaria de la buena sociedad a través del *curriculum* general.

Estas tres lógicas no tienen por qué excluirse mutuamente sino al contrario, un programa de justicia social en las escuelas pasaría por todas ellas de una u otra forma.

Es necesario ahora pensar estos conceptos en el actual estado de situación de la educación de adultos y preguntarnos ¿Los lineamientos político-educativos en materia de educación de adultos apuntan hacia un criterio de justicia curricular? Veamos la actual propuesta....

5. La propuesta.

La reciente *Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos-Documento Base para la discusión y consulta* fue dada a conocer en el mes de septiembre del año 2013. El material de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) plantea que en la actualidad las propuestas institucionales de educación secundaria para jóvenes y adultos, presentan formatos institucionales que no parecen dar respuesta a las condiciones vitales que enfrentan los alumnos. Entre otras características se pueden mencionar las siguientes: Exigencia de cursada, asistencia y cargas horarias difíciles de sostener para quienes trabajan o tienen obligaciones familiares, Cantidad excesiva de materias simultáneas, Planes de estudio desactualizados y diversos, Escasa vinculación de la formación con el mundo del trabajo, Modalidad de enseñanza que replica el modelo de la secundaria común y no atiende a las características de la población destinataria.

Partiendo de esta escueta descripción plantea entre las definiciones comunes la “necesidad de elaborar una nueva estructura curricular diferenciada de la escuela secundaria común, con formato organizacional más flexible y menos demanda de presencialidad”. Esto implica entre otras cosas “contenidos equivalentes a la secundaria común organizados en menor número de materias con la posibilidad de cuatrimestralizar y con disminución progresiva de la presencialidad para estudiantes y disminución del tiempo en horas de trabajo docente/alumno obligatorias y horas de trabajo autónomo del estudiante.” Esta idea ya se afirmaba en el documento base de la Resolución CFE N° 87/09 EPJA que es parte de los “marcos federales y nacionales de referencia” que sustentan la propuesta:

El currículum de nuestra modalidad debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de aprendizajes. Debe articular e integrar ofertas educativas de formación general y formación técnico-profesional. Debe estar formado por itinerarios acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de los jóvenes y adultos. Debe propiciar las operaciones cognitivas para el aprendizaje autónomo.

Esencialmente la propuesta tiende a la semipresencialidad y, retomando las categorías de Connell, expresa una cierta lógica de la compensación si pensamos en que esa “comunidad en situación de desventaja” sería una gran masa de población que necesita obtener su título secundario. El “recurso adicional” sería el mismo diseño curricular flexible. El problema en este punto es que cada vez es mayor esa masa de población (jóvenes fundamentalmente) que fracasan o abandonan la escuela secundaria común y por lo tanto esa compensación se va ampliando al punto de convertirse en una política educativa generalizada (porque crece la masa de jóvenes y adultos que no finalizan los estudios) pero reducida a la compensación. Respondiendo a la pregunta que hacíamos más arriba y considerando uno de los principios que constituirían un diseño de curriculum justo, los *intereses de los menos favorecidos*, podemos afirmar que no existe en esta propuesta un criterio de justicia curricular. Si partimos de las condiciones de elaboración de esta propuesta sabemos que esta fue diseñada en el marco de las políticas educativas del actual gobierno, por un grupo de expertos que luego, a través de pseudo consultas se “bajan” a los docentes de base. Por esto hacemos nuestras las palabras de Brusilovski (2006, 90) cuando afirma que “los procesos a través de los cuales se construye e instala un nuevo plan cumplen una función política de fortalecimiento y centralización del poder.” Bajo la apariencia de una democratización, de la consulta, las decisiones siguen siendo fuertemente centralizadas. Asistimos al decir de Grinberg a una época de “libertades gerenciadas”.

Por otro lado, si hablamos de los “menos favorecidos” podemos observar que la propuesta mantiene el eufemismo que constituye la misma definición del concepto “educación de adultos” y no considera que dichos sujetos son parte de una clase social y que existen causas estructurales que generan su fracaso en la secundaria común. El otro principio, el de la *participación y escolarización común* en consonancia con el anterior no está presente desde el momento en que se piensa en una reducción de la carga horaria y especificación de contenidos ligados a la formación profesional. Con esto se reduce aún más la carga horaria de materias correspondientes a ciencias interpretativas que permitan historizar y contextualizar las condiciones presentes de vida. Si vinculamos este principio con el de los intereses de los menos favorecidos, que en nuestro sistema claramente son los trabajadores, no hay preponderancia en el diseño propuesto de contenidos que puedan responder a sus intereses, es decir un curriculum que promueva “la revisión crítica de las condiciones objetivas y subjetivas que favorecen el sometimiento” (Brusilovsky 2006, 82). Más bien reina la lógica de la adaptabilidad y la flexibilización tan características del ámbito laboral de nuestros días y esto puede verse como una forma de hacer funcional el sistema de educación a las demandas del mercado. La propuesta sigue los lineamientos de una política más general en materia de política educativa de asignarle a la escuela un nuevo rol que en el caso de la rama que incluye a los adultos se acerca cada vez más a una finalidad única: la titulación. Se trata entonces de una acreditación formal que no garantiza la igualdad en la distribución, construcción y socialización del conocimiento. Acá volvemos a reeditar aquella interpretación que la citada investigadora hacía a título de hipótesis:

... se trata de construir un sistema educativo segmentado que forme un reducido sector de la población con capacidades para ocupar los cargos para los escasos puestos estables que requieren alto nivel de calificación-los correspondientes a la “sociedad de conocimiento”- y reservar el resto del sistema para satisfacer la creciente demanda de educación de quienes quedarán sometidos a condiciones de precariedad laboral. (2006, 91-2)

El último principio, el de la producción histórica de la igualdad nos lleva a pensar en el lugar que ocupan los menos favorecidos en una sociedad de clases como la nuestra y el lugar que se le da al conocimiento en la propuesta curricular analizada. Teniendo en cuenta el tipo de conocimiento que se privilegia está claro que no se piensa en una estrategia educativa para producir más igualdad. Más bien se observa una tendencia a agrandar aún más la brecha entre los que serán parte de esa “sociedad del conocimiento” y los que solo podrán acceder a conocimientos precarios.

6. La presencialidad: un desafío, una necesidad.

Mencionábamos más arriba que la propuesta abona una tendencia a reducir la presencialidad, apoyándose en la creciente autonomía de los alumnos. Por el contrario, sostendremos la defensa de la presencialidad desde la perspectiva del pedagogo brasileiro Paulo Freire quien afirma que el docente “va creando” la autonomía de los alumnos, es decir que esta se aprende, se va adquiriendo. Sin negar la importancia de brindar herramientas para el aprendizaje autónomo, entendemos que esta “autonomía” de la propuesta, difícilmente pueda ser una capacidad previa de un alumnado que justamente ha fracasado en la escuela secundaria y que esta reforma viene a “promover gradualmente”. Más bien debe leerse en ella esa idea del “autogerenciamiento, o gerenciamiento del yo” que mencionábamos arriba.

En cuanto a la presencialidad, es decir, a todo lo que implica el aquí y ahora del aula, Freire (1998, 94) afirma que “el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito”. Para la educación “liberadora” la presencia del profesor es una presencia política en sí misma. Freire (1998, 99-100) lo plantea en primera persona:

En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo ético.

Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber “hecho de experiencia” que busco superar junto con él. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.

Si pensamos entonces en una educación de adultos que tienda a la politización del sujeto cognoscente, es decir, a desarrollar la capacidad de comprender cuál es el lugar de los oprimidos en el sistema, apropiándose de un bagaje de contenidos amplios y diversos, y compartiendo y confrontando con el profesor en el aquí y ahora del aula, el “aula” con carácter presencial sigue siendo el espacio privilegiado para la apropiación de estos conocimientos.

7. La voz de los docentes

Esta visión freireana está presente en el imaginario de muchos docentes de adultos. Valga como ejemplo la opinión de dos docentes que aunque se ubicarían, considerando la tipología presentada por Silvia Brusilovsky y Maria Eugenia Cabrera, en orientaciones del trabajo escolar diferentes, tienen una visión similar de la presencialidad.

La primera docente, que se ubica en el compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica, rescata la presencialidad:

Quien se siente alumno, es alumno, vive su proceso como alumno, en estos niveles (primario, secundario) no puede estar en su casa, solo, porque eso no es Educación: llenar un cuadernillo, leer y contestar preguntas: eso no es formarse, ya lo dije antes el debate, escuchar, expresarse, opinar, preguntar, decir un disparate, reírse juntos, ver como entre todos arman algo que la profe fue escribiendo en el pizarrón, hasta aprender a estar con otros, saludar, agradecer, pedir, compartir, saber qué les pasa a los otros, que también les cuesta tal lectura, no entienden algo. Porque si no puede pasar que crean que no "sirven para estudiar", que son "burros", que la escuela no es para ellos, esto es común aún en la presencialidad, pero si el docente quiere, se puede trabajar para desarmar esta idea. Por otro lado se argumenta lo de la autonomía: Nadie que no aprendió a ser autónomo puede serlo, el logro de la autonomía en el estudio es un proceso lento y trabajoso.

También otra docente, perfilada en el compromiso con el conocimiento escolar, opina acerca de la posibilidad de que los alumnos aprendan en un régimen semipresencial:

No creo...ellos mismos rescatan la importancia de la asistencia a clase, de interactuar constantemente con compañeros y docentes. Nunca trabajé en la modalidad semipresencial, solamente fui parte del proyecto FinEs II en el cual los encuentros eran 2 hs semanales en un solo cuatrimestre. La verdad que la cursada se hizo muy corta, quedaron varias cosas en el tintero. Los tiempos de los alumnos no son los mismos y se complicó bastante.

Observamos entonces que estos los docentes se paran en la defensa de la presencialidad desde diversos argumentos, ya sea por la concepción de autonomía como algo "enseñable" y no adquirido de un día para el otro o desde la convicción de que la "clase" y el formato escuela, son fundamentales para la construcción colectiva de conocimiento.

8. Conclusiones

Lo que se desprende del análisis de esta propuesta refuerza la idea de considerar que se siguen los lineamientos de una política más general en materia de política educativa de asignarle a la escuela un nuevo rol que en el caso de la rama que incluye a los adultos se acerca cada vez más a una finalidad única: la titulación. Se trata entonces de una acreditación formal que no garantiza la igualdad en la distribución, construcción y socialización del conocimiento y evidencia una política de compensación más cercana al gerenciamiento que a una perspectiva de educación liberadora.

Una reforma que busca compensar las desigualdades profundas que genera el capitalismo, precarizando cada vez más el conocimiento al que podrán acceder hoy los sectores más desfavorecidos.

En este marco de intentar flexibilizar aún más las ofertas de educación de adultos nos seguimos parando en la defensa de la presencialidad, privilegiando el aula y la escuela como espacio de construcción colectiva del conocimiento y entendiendo el proceso de enseñanza aprendizaje como un fenómeno claramente político.

Referencias

Brusilovsky, Silvia. 2006. *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Conell, Raewyn W. 1999. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Freire, Paulo. 1998. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. España: Siglo XXI.

Grinberg, Silvia. 2008. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodriguez, Mónica. 2012. "La construcción de la 'governabilidad democrática' o cómo educar el consenso a través de la educación de jóvenes y adultos: el caso de Río Negro". En Jessica Visotsky y Gustavo Junge (Comps.) *Inventamos o erramos, educación popular y lucha de clases*, 81-101. Neuquén: EDUCO.

Anexo

Entrevistas

¿Te resulta útil o interesante el curriculum prescriptivo?

-Seguramente vos armas tu propio “curriculum oculto” ¿qué privilegios allí?

- 1- -Más allá de los contenidos específicos ¿qué rescatas o crees importante de tu práctica docente?
- 2- ¿Podrían tus alumnos aprender lo mismo con vos en un régimen semipresencial?
- 3- Teniendo en cuenta que no es lo mismo capacitar que educar, esta escuela de hoy ¿capacita en algo? ¿educa? ¿para qué

Docente 1:

1. Yo no lo considero ni muy útil, ni muy interesante...es más bien orientador. De todos modos uno siempre debe adaptarlo al grupo. En el caso de adultos, no sólo hay variables sociales, culturales, sino mucha heterogeneidad en las edades.
2. Privilegio las debilidades y fortalezas del grupo con el que me toca trabajar. Insisto en aquellos contenidos significativos y útiles para las metas que tienen planteadas ese grupo en particular.
3. La posibilidad de serles útil, de brindarles herramientas y entusiasmo para que puedan seguir estudiando.
4. No creo...ellos mismos rescatan la importancia de la asistencia a clase, de interactuar constantemente con compañeros y docentes. Nunca trabajé en la modalidad semipresencial, solamente fui parte del proyecto Fin Es II en el cual los encuentros eran 2 hs semanales en un solo cuatrimestre. La verdad que la cursada se hizo muy corta, quedaron varias cosas en el tintero. Los tiempos de los alumnos no son los mismos y se complicó bastante.
5. La escuela capacita, siempre que el docente esté dispuesto a brindar todos sus conocimientos y que el alumno esté predispuesto a recibirlos. No se puede generalizar, hay alumnos deseosos de incorporar conocimiento y otros que sólo asisten por cumplir un deseo a sus padres. Así como también hay docentes que ya sea por la preparación, la falta de experiencia o le agobio que se vive desde lo social, no puede brindar todas las herramientas necesarias para que ese adulto haga un uso verdadero de las mismas. En el caso de la educación para adultos, muchas veces nos encontramos con personas que han leído mucho, que tienen la experiencia de la vida misma, y el rol del docente no es más que generar esa curiosidad o interés para que el adulto se involucre en lo que se le está enseñando. La idea es brindarle estrategias para abordar aquello que seguramente ya ha experimentado.

Docente 2

- 1- El curriculum no ha tenido modificaciones de ningún tipo en 17 años (los que trabajo en el Cens), por lo que no es ni útil ni interesante, los cambios se han dado a partir de directivas emanadas de inspectores, criterios de directivos y decisiones de los docentes, lo que ha dado a la educación de adultos cierta anarquía, dispersión, confusión y atraso. Claramente hubo falta de interés en la Educación de adultos, falta de análisis, de debate, de políticas educativas mirando una nueva realidad, marcada por el cambio de perfil del alumno que allí asiste.
- 2- Las materias son Historia y Geografía y Relaciones Humanas: en lo que hago hincapié es en las Ideas, la Ideología que luego se expresa en acciones: antes, ahora y siempre, además los hechos se copian, memorizan, se enumeran, pero si lo que pasó o lo que pasa se mira y reflexiona a partir de lo que alguien piensa o pensó es más profundo, productivo porque lo que puede salir es lo que los alumnos piensan sobre lo que pasa, que es lo que Nos pasa. El mundo de las ideas, puede ser más difícil, porque obliga al análisis, a pensar, que es más trabajoso que repetir hechos, o también resulta más difícil que se animen a opinar, que les cueste la lectura, que tiendan a repetir sin haber analizado, pero a veces resulta que mirando la historia argentina del siglo XIX, terminamos opinando sobre economía actual, dictadura, etc.
- 3- Rescato el interés en que quien pasa por la escuela se lleve mucho más que un certificado, las buenas intenciones y el esfuerzo para incidir en los alumnos en la necesidad de apropiarse del saber, de todos los saberes: saber científico, saber decir, saber escuchar, tomar conciencia. Obviamente con buenas intenciones no alcanzan, la práctica siempre debe ser controlada, revisada, mejorada, tengo muchos defectos como docente (bueno tengo muchos defectos: también como docente)
- 4- Quien se siente alumno, es alumno, vive su proceso como alumno, en estos niveles (primario, secundario) no puede estar en su casa, solo, porque eso no es Educación: llenar un cuadernillo, leer y contestar preguntas: eso no es formarse, ya lo dije antes el debate, escuchar, expresarse, opinar, preguntar, decir un disparate, reírse juntos, ver como entre todos arman algo que la profe fue escribiendo en el pizarrón, hasta aprender a estar con otros, saludar, agradecer, pedir, compartir, saber qué les pasa a los otros, que también les cuesta tal lectura, no entienden algo. Porque si no puede pasar que crean que no "sirven para estudiar", que son "burros", que la escuela no es para ellos, esto es común aún en la presencialidad, pero si el docente quiere, se puede trabajar para desarmar esta idea.
Por otro lado se argumenta lo de la autonomía: Nadie que no aprendió a ser autónomo puede serlo, el logro de la autonomía en el estudio es un proceso lento y trabajoso.
- 5- La escuela de hoy no capacita en nada: el mundo del trabajo es sumamente competitivo y a nosotros nos dicen en todas las modalidades que si los alumnos no leen o no escriben bien no importa, que si no entiende consignas les demos algo más fácil, etc., etc., menos para ejercer el derecho a la ciudadanía, si lo que instala es que la culpa de nuestros males es Nuestra, menos en la formación integral de la persona,

desarrollo de la capacidad de pensamiento y concientización, que es Educar, según mi opinión.

Docente 3

- 1- Mi experiencia (soy bastante nueva en la rama) con el curriculum fue de desorientación...por empezar no encontraba diseños, encontré uno que me parecía viejo y resultó ser el que está vigente! Para mi área Lengua y Literatura, creo que no sirve tiene un formato y contenidos que ya no se plantean, separando por ejemplo, "lengua oral de lengua escrita". Bueno en definitiva, terminé haciendo lo mismo que hago en secundaria común pero adaptando, acortando un poco.
- 2- Privilegio la Literatura más que el enfoque lingüístico, privilegio que "lean literatura en principio y que reflexionen sobre temáticas que se disparan de los textos. En cuanto a la Lengua enfoco la reflexión del lenguaje en función del uso y trato de que puedan expresarse por escrito mínimamente. También valoro que sean capaces de perder el miedo y leer en voz alta.
- 3- Rescato mi apertura o audacia para salirme del curriculum oficial y poder plantear textos o temas que los sorprendan, que los obliguen a confrontar conmigo si es necesario. Por ejemplo, me ocurrió una vez que arranqué un año con un texto que hablaba sobre Jorge Julio López y ese mismo día que los alumnos se presentan me encuentro con que tenía un alumno conscripto voluntario del ejército. Desde el inicio planteé la diversidad de miradas, la posibilidad de debatir y mi posición ideológica y estuvo bueno. No profundizamos enteramente en dicho tema: represión, dictadura, etc. Porque después seguí con otros textos pero creo que sirvió como ejercicio de oralidad y debate. Otra vez también tuve una discusión con un alumno porque yo daba "Operación masacre" de Rodolfo Walsh pero bueno pude fundamentar la elección y le propuse que acercara sus propuestas de lecturas, cosa que nunca hizo.
Otra cosa que rescato es mi profundo respeto y cariño hacia los alumnos que tengo y mi compromiso con la educación de los sectores populares, los "oprimidos" diría Freire.
- 4- Por estas experiencias que relataba arriba, digo... todo lo que se da en el espacio aula real (ni virtual ni semipresencial) es único, inmediato, se va haciendo con la presencia y la participación de todos. Yo podría plantear trabajos interesantes para que el alumno los haga solo pero eventualmente, en un marco de presencialidad, en el cual yo conozca a mis alumnos, vaya descubriendo sus dificultades para hablar, para escribir y allí orientar, buscar estrategias para que superen taras y se animen a expresarse. También pensemos en la comunicación, todo lo que se denomina "paralingüístico" es importante para el aprendizaje.
Vuelvo a insistir la presencia es fundamental, desde mi área por lo menos es así.
- 6- Capacitar lo asocio con "trabajo" y en eso no sé si la escuela tiene que hacerlo, me refiero a la secundaria de adultos. Creo más en una educación de formación general, más científico humanística. Viviendo en un país capitalista como el nuestro todo lo que suene a capacitar me suena a demandas del mercado. Respecto a sí "educa" y bueno

es complejo, hay una crisis generalizada de la secundaria común que se traslada a las de adultos: fracaso escolar, deserción. Las causas para mí son sociales, político, económicas y veo una gran crisis centrada en el “conocimiento” cada vez más grande veo esa brecha entre los que pueden aprender, acceder al conocimiento y los que no. Muchas políticas de contención, inclusión, pero cada vez menos conocimientos para los marginados, los pobres.