



Educación de jóvenes y adultos

El caso del Plan “FinEs” en Caleta Olivia, Santa Cruz

Yanina Sofía Paolasso

ISBN 978-987-688-438-9
e-book

Colección
Académico-Científica



Paolasso, Yanina

Educación de jóvenes y adultos : el caso del plan FinEs en Caleta Olivia,
Santa Cruz / Yanina Paolasso ; prólogo de María del Carmen Lorenzatti. - 1a
ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2021.

Libro digital, PDF - (Académico Científica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-440-2

1. Enseñanza. 2. Educación de Adultos. I. Lorenzatti, María del Carmen,
prolog. II. Título.

CDD 374.00982

2021 © *Yanina Paolasso*

2021 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *junio de 2021*

ISBN 978-987-688-440-2



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes contruidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco

Biblioteca Central Juan Filloy
*Bibl. Claudia Rodríguez
y Prof. Mónica Torreta*

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

Equipo Editorial

Secretaria Académica:

Ana Vogliotti

Director:

José Di Marco

Equipo:

*José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

Prólogo. <i>María del C. Lorenzatti</i>	6
Introducción	9
Capítulo I	
Abordaje teórico metodológico	
Perspectivas teóricas en juego	12
Construcción del problema de investigación	29
El trabajo de campo y las estrategias metodológicas	30
Las estrategias y decisiones metodológicas.....	32
Procesamiento Analítico	34
Capítulo II	
La dimensión política del Plan “FinEs”	
Organismos Internacionales y sus postulados	36
Políticas Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos	
Ley de Educación Nacional (2006)	39
La Educación de Jóvenes y Adultos en las Políticas Educativas Nacionales	42
El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs)	43
Las tutorías	48
Sujetos del Plan FinEs.....	51
Políticas Provinciales en la Educación de Adultos:	
el lugar de “FinEs” en Santa Cruz	52
El Plan Fines y cómo se llevó a cabo en Santa Cruz.....	56
Capítulo III	
La dimensión institucional del Plan “FinEs”	
El Contexto Local, un breve relato histórico	61
La privatización de YPF	64
Panorama Educativo de Santa Cruz	70
Las Condiciones Institucionales de la puesta en marcha de “FinEs”	72
Condiciones Institucionales en la Escuela Secundaria EPJA	
donde funcionó “FinEs”	75
Componentes organizativos de la experiencia escolar	76
Los Sujetos del “FinEs” en la Escuela	79
Plan A, B y C del “FinEs” en la escuela, una puesta en marcha singular	87
Los módulos de “FinEs” en la escuela.....	89
Capítulo IV	
La dimensión pedagógica del Plan “FinEs”	
Introducción	
Condiciones pedagógicas del “FinEs”	92
Uso de los módulos y contextualización de los conocimientos.....	96

Escritura de los estudiantes en los cuadernos.....	99
La capacitación: declamación y ausencias.....	103
Dispositivo tutorial y mediación pedagógica, des-encontrados	105
Mirada pedagógica sobre las tutorías superpuestas.....	107
Las tutorías y los sentidos otorgados por los estudiantes	113
Reflexiones Finales.....	116
Bibliografía	125

Prólogo

Diversas producciones abordan la problemática de la escuela secundaria, temas vinculados a las trayectorias escolares y su relación con el ausentismo, la sobreedad y los bajos logros de aprendizaje. En este sentido, existen muchos factores que hacen que muchos jóvenes se desvinculen y se alejen de la escolarización secundaria. En este marco, se reconoce que la educación de jóvenes y adultos surge vinculada a un sentido compensatorio de la educación común. Con los años se fue configurando como un sistema paralelo para atender las necesidades educativas que no podía atender el sistema educativo común. Me da mucha alegría compartir con Uds. una nueva publicación donde se despliega, con abundante descripción, una experiencia de educación secundaria con jóvenes y adultos en el marco de una política pública.

Yanina Paolasso muestra la puesta en marcha de un programa estatal, el Plan de Finalización de Estudios Secundario (FinEs) con las modificaciones que el contexto local fue imponiendo a partir de la trama que se tejió entre el plano nacional, jurisdiccional e institucional. Incorpora una mirada a la estatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), un proyecto fundamental en esa provincia, porque esa acción política propició, de alguna manera, el acercamiento de los obreros para finalizar sus estudios.

La autora comparte en este estudio las expectativas de los jóvenes y adultos en relación con la “escuela” y, como en otros estudios, tienen que ver con “la asignatura pendiente”, con la importancia de acompañar a los hijos y nietos en su escolaridad. Se menciona también la valoración que realizan sobre la semipresencialidad de los estudios debido a sus tiempos cotidianos laborales y familiares.

A lo largo del libro, se analizan las tensiones entre la letra de la normativa y los sujetos que construyeron esta experiencia educativa en Caleta Olivia, a partir de las historias locales y las trayectorias singulares de las autoridades, tutores y estudiantes que se acercan al Plan FinEs. Paolasso muestra la intencionalidad política del gobierno nacional para responder a una disposición legal y las decisiones que se toman en distintos planos para poner en marcha un programa que pueda dar curso a la finalización de los estudios secundarios. Entre ellas, menciono la incorporación de articulado en el convenio provincial, los bajos salarios de los tutores, la dilación en las designaciones docentes y la ausencia de formación específica. Éstas se constituyen como dimensiones importantes a la hora de pensar la práctica pedagógica en el Programa FinEs.

En esta publicación se muestra también, en el marco de la urgencia que impusieron los tiempos políticos para el inicio del Plan Fines, cómo se echó mano a lo existente en relación con los materiales educativos. Y de esta manera, se distribuyó en todo el país los módulos disciplinares elaborados por el equipo de educación de jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Sin embargo, esos contenidos y esas actividades, en el caso singular estudiado por Yanina Paolasso, no reflejaban la realidad de Santa Cruz. A esta situación objetiva, se suma la ausencia de formación docente que acompañe a los tutores a la transformación de esos materiales en función de las situaciones sociales específicas de los habitantes de la región y en relación con los conocimientos de cada uno de los trayectos del Plan FinEs.

A partir del estudio de las condiciones institucionales y pedagógicas emerge el lugar residual de la modalidad de educación de jóvenes y adultos en el sistema educativo. Invito a los lectores de este libro a sumergirse en sus páginas con el objetivo de conocer lo que sucedió en una experiencia específica en el sur del país. Espero que la lectura no desemboque en una crítica cerrada al Programa, sino que abra la mirada a la complejidad que significa poner en marcha una política en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Espero que la escritura

de Paolasso ayude y oriente a las autoridades a tener en cuenta lo que aquí se estudia porque, por sobre todas las cosas, los jóvenes y adultos valoran este espacio porque les permite cumplir un deseo postergado.

Dra. María del C. Lorenzatti

Introducción

Este libro presenta los hallazgos de una investigación desarrollada en el marco de un proyecto global¹ con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo de la investigación fue analizar la puesta en marcha el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (en adelante FinEs) en la localidad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz.

En el año 2006 la Ley de Educación Nacional 26.206 promulga la obligatoriedad escolar en el nivel secundario. Este instrumento legal sostiene que para cumplimentar con la obligatoriedad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales (Art. N°16). A partir de este marco normativo, se crea el Plan FinEs, con el objeto de

1 “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimiento”, con lugar de trabajo en el Área Educación del Centro de Investigaciones de la FFyH. Aprobado y Financiado por FONCYT. PICT-2016-2018. Res. N° 285/2017 y por SECYT UNC – (Resolución 411/18). Dirigido por la Dra. M del C. Lorenzatti y codirigido por las Dras. Maria Fernanda Delprato y Mariana Tosolini.

favorecer que las y los estudiantes puedan finalizar los niveles de educación obligatorios.

Este plan de alcance nacional, funcionó en todas las jurisdicciones a través de la puesta en marcha de Convenios. Su puesta en marcha se organizó en dos etapas: la primera, que se inició en el año 2008, destinada a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como estudiantes regulares, el último año de la educación secundaria (bachiller, técnica, comercial, polimodal, de adultos), y que adeudan materias. Y la segunda etapa, desde el año 2009, se dirige a jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron el nivel primario o secundario.

El Plan “FinEs” les brinda a las y los estudiantes un acompañamiento con docentes tutores, que los guiarán en el proceso de preparar las materias. Las tutorías se realizan en las Escuelas Sedes designadas para tal función. Además, estas escuelas cuentan con un referente, quien lleva adelante la cuestión administrativa, relacionada con documentación de los estudiantes, de su inscripción, entre otras.

En la investigación se analiza la Finalización Educativa de jóvenes y adultos, el caso del Plan “FinEs” en Caleta Olivia, Santa Cruz (2008-2013). De manera particular, se estudia cómo llega a Caleta Olivia este programa nacional, y qué características locales configuran su puesta en marcha. El interés analítico en la investigación se centró en comprender el inicio y desarrollo de un programa nacional de finalización educativa para jóvenes y adultos en la localidad.

El libro consta de cuatro capítulos y un apartado de reflexiones finales en el que se desarrolla los hallazgos que concluyeron el estudio presentado.

En el capítulo I se explicitan las consideraciones teórico-metodológicas, en donde se exponen los conceptos centrales de la investigación y el enfoque metodológico seleccionado.

En el capítulo II se desarrolla la dimensión política, en la que se trabaja a partir de tres niveles de análisis relacionados: el internacional donde se indaga sobre los postulados internacionales de educación de jóvenes y adultos y sus principios fundamentales; en un segundo nivel se analiza el marco jurídico nacional, de la modalidad de jóvenes y adultos. Para el tercer nivel de análisis se estudia la normativa provincial

específica en el marco de los postulados internacional y nacional. Si bien se presentan de manera separada se reconoce que estos niveles se van configurando relacionamente.

En el capítulo III, se aborda la dimensión institucional. Para ello, inicialmente se presenta, en términos históricos el contexto local de Caleta Olivia, su desarrollo económico y sus modificaciones desde la privatización de YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales) y cómo dicho proceso ha sido resignificado por las y los habitantes de la localidad. Luego se analiza cómo llega a la escuela la propuesta nacional y las condiciones institucionales a través de las cuales se pone en marcha el “FinEs”.

En el IV capítulo, se trabaja sobre la dimensión pedagógica, a partir del análisis de las condiciones pedagógicas que propone el “FinEs”, y en relación con la manera en que se construye la enseñanza y el conocimiento en la Educación Permanente de jóvenes y adultos (en adelante EPJA) Secundaria de la localidad de Caleta Olivia.

En el último apartado de este libro, se exponen algunas reflexiones finales, producto de los análisis realizados en las tres dimensiones previas, como modo de presentar los hallazgos arribados y así establecer posibles futuras líneas de investigación. Los análisis presentados en este libro pretenden también aportar conocimientos sobre la complejidad que significa la puesta en marcha de un programa educativo destinado a jóvenes y adultos. La investigación mostró que se llevó a cabo asumiendo características singulares en la provincia de Santa Cruz y específicamente en Caleta Olivia.

Capítulo I

Abordaje teórico metodológico

Introducción

Este primer capítulo tiene como objetivo mostrar el proceso de construcción del objeto de estudio. Para ello, en primer lugar se desarrollan los aportes teóricos y conceptuales, que organizados en ejes orientan el análisis sobre la evidencia empírica y en segundo lugar se explica el enfoque metodológico escogido y sus principales características.

Perspectivas teóricas en juego

En la construcción del objeto de estudio, se retomaron los desarrollos teóricos de diversos autores, vinculados con la educación de jóvenes y adultos. Tales aportes han sido organizados en ejes conceptuales según las dimensiones de análisis.

Los ejes son los siguientes:

1. Las Políticas Educativas.

2. La Escuela Secundaria y la Escuela de Jóvenes y Adultos.
3. La Enseñanza con jóvenes y adultos y la construcción de conocimientos.

Las Políticas Educativas

Un concepto importante para esta investigación fue el de políticas educativas, pues se partió de la consideración que realiza Achilli (1998) cuando hace referencia... “al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas– como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadores, padres o grupos étnicos– las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas”... (Achilli.1998, p. 3). El reconocimiento de las políticas educativas en un sentido amplio permite, según la autora, reconocer la existencia de procesos sociopolíticos, a veces ocultos, detrás de las políticas estatales, así mismo posibilita entenderlas como un espacio público de lucha de intereses diferenciados, en el cual se advierten las relaciones, contradicciones y conflictos.

Achilli (1998) desde una mirada reflexiva, ha contextualizado algunos de sus análisis a partir de un campo en permanente relación como lo es la Educación y la Pobreza, o específicamente Educación Pública y Pobreza Urbana. Así mismo, la autora remarca el sentido tradicional de lo público en la educación pública, entendida como una política social del Estado, una responsabilidad indelegable, en el marco de un derecho constitucional.

En relación con la concepción expuesta de políticas educativas, Miranda (2011) quién retoma la perspectiva de los ciclos de la política de Ball, S. (1989, 1997, 2002) distingue entre la Política, con mayúscula, formal y legislativa, y política, en minúscula, como el proceso a través del cual las legislaciones son reelaboradas, reformuladas, re trabajadas, por diversas instituciones gubernamentales. Según el autor, en la práctica las políticas son poco claras, incoherentes y desordenadas, pero también son maneras de interpretar el mundo y sobre lo que nosotros hacemos. Según Ball, S., las políticas son polisémicas e inestables, producto de las modificaciones que reciben durante su trayectoria, cuando atraviesan tres contextos, el de influencia, de la producción del texto político y el contexto de la práctica, como arenas de actividad social

y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven, también en donde son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas (Miranda, E. 2011).

Para Miranda (2011), la perspectiva de Ball posibilita sustentar un análisis político, en diferentes contextos o escenarios a través del uso de un dispositivo flexible y dinámico que le otorga sentido a la política, puede ser un método sobre cómo las cosas pueden ser, y no una mera descripción de cómo las cosas son. La perspectiva de los ciclos de Ball, orienta, en esta investigación, la comprensión de la influencia que ejercen los actores institucionales para establecer modificaciones en la trayectoria de una política. El uso del dispositivo permite analizar los tres contextos en que dichas políticas se mueven, se resignifican, se reproducen, se reelaboran.

En términos de políticas educativas específicas para adultos, Brusilovsky y Cabrera (1992, 2012) explican que para revertir las situaciones de desigualdad y de pobreza es necesario desterrar la “ausencia de financiamiento, políticas curriculares con reducción de contenidos de educación general, pocos proyectos de formación de docentes, escasas normativas específicas, asimilación del sistema EDJA a las normativas y formas organizativas de la educación infantil y de adolescentes”... (Brusilovsky y Cabrera. 2012, p. 23). En tal sentido se coincide con el desarrollo de las autoras, en que aceptar la desigualdad en educación es negar un derecho universal, que es el derecho a la educación.

Para las autoras, en las escuelas de adultos persiste la desigualdad como parte de un problema estructural, en el que se vincula la educación y la pobreza. La modalidad de jóvenes y adultos, recibe sujetos que han transitado por diversos espacios escolares, con muchas dificultades, y en donde el sistema educativo no los pudo retener. Ello se visualiza en el aumento de la cantidad de adolescentes con obstáculos en la continuidad de sus trayectorias escolares, lo que reactualiza la necesaria intervención por parte del Estado para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación (Brusilovsky y Cabrera. 2012).

El marco normativo actual mantiene una estrecha relación con el cumplimiento del derecho a la educación y al rol central que tiene el Estado en garantizarlo. En la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) se extiende la obligatoriedad escolar en todo el país, desde los 5 años de edad hasta finalizar los estudios del nivel secundario. Este instrumento

legal sostiene que para cumplimentar con la obligatoriedad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales (Art. N°16). A partir de este marco normativo, se crea el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs), con el objeto de favorecer que los y las estudiantes puedan finalizar los niveles de educación obligatorios.

Este plan de alcance nacional, funcionó en todas las jurisdicciones a través de la puesta en marcha de Convenios. Su puesta en marcha se organizó en dos etapas: la primera, que se inició en el año 2008, destinada a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria (bachiller, técnica, comercial, polimodal, de adultos), y que adeudan materias. Y la segunda etapa, desde el año 2009, se dirige a jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron el nivel primario o secundario.

El Plan “FinEs” les brinda a los y las estudiantes un acompañamiento con docentes tutores, que los y las guiarán en el proceso de preparar las materias. Las tutorías se realizan en las Escuelas Sedes designadas para tal función. Además, estas escuelas cuentan con un referente, quien lleva adelante la cuestión administrativa, relacionada con documentación de los estudiantes, de su inscripción, entre otras.

Es importante analizar esta Ley porque plantea la obligatoriedad escolar de todo el nivel secundario, proceso a través del cual cobra un papel fundamental el Plan “FinEs”, como política educativa de finalización de estudios secundarios para jóvenes y adultos.

La Escuela secundaria

En esta investigación cobró relevancia el abordaje de lo que sucede con la escuela secundaria regular porque se trató de entender el Plan “FinEs” secundario a la luz de las relaciones con el nivel. Esto se funda-

mentó en el hecho de estudiar a los jóvenes y adultos que no pudieron acceder o terminar la escuela secundaria en su momento.

En relación con la escuela secundaria, Filmus (2003) indica que históricamente han existido conflictos entre la educación y el mercado de trabajo. El autor cuestiona en términos de igualdad y equidad social, la pregunta sobre cómo prepara la escuela media para el mercado de trabajo. En la década de los 80, existió la demanda por la universalización de la escolaridad básica y la educación superior, manifestándose en las altas tasas de matriculación. Mientras que en la educación media mantuvo una insuficiente expansión y una consolidada desigualdad educativa. Ya en los años 90 al evidente crecimiento de los índices de desempleo de los trabajadores, se le añadió el aumento de la subcalificación, entendida como personas que egresan pero se emplean en una ocupación más baja que para la que fue formada. Dicho proceso es concebido para Filmus (2003) como una sobreoferta de trabajadores, los cuales poseen más años de escolaridad y mejores credenciales, aunque los empleadores exigen mayores demandas en los puestos a cubrir. En este sentido, para el autor, el alumno que egresa de la escuela media, accede a un trabajo para el que está sobreformado, quizás no requiera de todo lo aprendido, pero sí le exigirán poseer el certificado de finalización de estudio secundario para acceder al empleo.

Filmus (2003) considera que en esta década el sistema educativo está segmentado, fundamentado en la fragmentación de las trayectorias educativas y que el mercado de trabajo mantiene una estrecha relación con tales circuitos educativos. Recién en el año 2003, con la asunción del presidente Nestor Kirchner, comienza el aumento sustantivo de la inversión educativa, con el fin de distribuir de manera más equitativa los ingresos. En lo que respecta a la educación, el aumento en los presupuestos posibilitó la obligatoriedad escolar de la escuela media, para sectores sociales fuertemente excluidos en las décadas anteriores. Así mismo, contribuyó a que muchos estudiantes puedan acceder al Nivel Superior, convirtiéndose en la primera generación de muchas familias que formaron parte de la universidad (Filmus, 2019).

El autor destaca que el ingreso masivo de mujeres al sistema educativo, tanto en el nivel secundario como al superior, es evidencia del compromiso por parte del gobierno kirchnerista en la ampliación de derechos para las mujeres. Sin embargo, dichos avances políticos edu-

cativos se han visto suprimidos, desde la llegada del gobierno neoconservador al país.

En cuanto a la inclusión en la escuela media, Terigi (2015) señala que existe un modelo de secundaria naturalizado, que en ocasiones cuando se intenta su transformación, es tomado como facilismo. Para la autora, el nivel secundario enfrenta una serie de dificultades vinculadas con los obstáculos que tienen actualmente los estudiantes para completar exitosamente dicho nivel. Algunos parámetros de las escuelas secundarias les dificultan la continuidad de sus trayectorias escolares. En este sentido, para la autora, resulta importante entender las condiciones en que se producen tales trayectorias, para lo cual hay que focalizar en el régimen académico, la cursada, las materias en bloque, la asistencia regular. Para Terigi (2015) las condiciones actuales en que se construyen las trayectorias escolares en el nivel secundario están marcadas por su inadecuación a los estudiantes y sus circunstancias.

La autora menciona, algunos condicionantes de los trayectos de los estudiantes, el primero es el currículum fuertemente clasificado, y segundo las dificultades que tienen los docentes para trasvasar el marco disciplinar...

... “La organización del trabajo de los profesores refuerza este aspecto al orientarse casi exclusivamente al dictado de las clases del plan de estudios. Esto dificulta la ampliación de la oferta formativa o la extensión hacia otros ámbitos más allá de la escuela, mediante tutorías o clases de apoyo.
(Terigi. 2015, p. 2)

Terigi (2015) propone en términos de políticas educativas realizar esfuerzos en la generación de proyectos y propuestas educativas más flexibles, que vayan en detrimento de la cursada en bloque, de la rigidez del presencialismo. En relación con la formación de los docentes, la autora enuncia la ausencia de formación sobre la diversidad de prácticas docentes en contextos diversos, como lo pueden ser una escuela nocturna, una rural, una cárcel, programas o acciones semipresenciales, entre otras. Pues el acceso a una multiplicidad de experiencias formativas, contribuiría a imaginar otras formas de ser escuela, que quite la mirada negativa sobre la flexibilización del formato institucional o un régimen académico más abierto.

Tiramonti (2011) explica que el nivel secundario, es demandado por las nuevas generaciones que buscan ser incluidos en el mercado laboral. En este sentido, para la autora el Estado cobra una función primordial como proveedor de una red institucional que articula a la sociedad, más aún a los jóvenes que no estudian ni trabajan. En los últimos años, en diversos países de América Latina, se ha expandido el nivel secundario. Tal proceso está acompañado de una crisis en el sistema educativo, marcada por el agotamiento del formato de escuela moderna. Dicha autora señala que los jóvenes no le encuentran sentido a la escolarización en el nivel, pues sostiene que la institución escolar ha perdido su función, en tanto otrora permitía el acceso a un puesto de trabajo

... “La escuela secundaria es un nivel necesario pero no suficiente para el ingreso a un mercado de trabajo cada vez más restrictivo que utiliza la credencial educativa como criterio de selección, aumentando sus exigencias de credenciales en proporción directa a la disminución de las oportunidades laborales”... (Tiramonti. 2011, p. 860)

La masificación en la matrícula, convive con altas tasas de deserción y bajo rendimiento en los logros de aprendizaje, lo que dificulta la sostenibilidad en el nivel. La autora concibe a la forma escolar, para referirse al formato moderno de la escuela media, con bases europeas, y trasplantada a países periféricos. Tiramonti (2011) explica que existen invariancias dentro del formato de nivel secundario: la clasificación de los alumnos por edades, el currículum disciplinar, organización de las disciplinas en bloques, correlativos, asociación entre disciplina y cargo docente, circuitos diferenciados de ingreso. No obstante, sí hay esfuerzos por parte de algunos países que ensayan diferentes dispositivos escolares, que buscan posibilitar el acceso de grupos de estudiantes, así como culminar su escolarización. En el caso de la Argentina, para la autora, existen en el país algunas experiencias que modifican parte del formato escolar, a través de potenciar la generación de trayectorias singulares, otras más reducidas en el tiempo o mediante la incorporación de tutores, destinados al acompañamiento sobre la escolarización de los alumnos. Sin embargo, afirma que estas experiencias no han modificado profundamente el formato escolar moderno.

En relación con el nivel secundario para adultos, es necesario señalar que se originó en la década del 70 y en articulación con la formación

para el trabajo. Diversos autores han profundizado en el vínculo entre la Educación de Adultos y los sindicatos. Rodríguez (1992) señala que entre los años 1900 a 1945, aproximadamente, el Estado fue incorporando la demanda de articular la educación y el trabajo, mediante la puesta en marcha de diversos cursos de capacitación, ligados al desarrollo de la producción. Ya con el peronismo, la Educación de Adultos se modifica debido a los cambios económicos y sociales de la Argentina, como lo fue el movimiento obrero y la urbanización. Según Rodríguez (1992), el peronismo fortalece la relación entre la educación y el trabajo, a través de la puesta en marcha de diversas medidas que enmarcadas en un proyecto político, tienen por objetivo la formación de la mano de obra para la incipiente industria, aunque vinculada con una educación cívica y con sujetos de derechos políticos.

En la década de los 60, y en un contexto desarrollista y modernista, se creó la Dirección Nacional de Educación de Adultos (en adelante, DINEA) en 1968. La DINEA propuso que los servicios educativos, se desarrollaran en aquellos lugares donde los adultos estuvieran presentes: fábricas, empresas, comercios, sedes gremiales, sindicatos, clubes, entre otros. En este marco político de la DINEA, se crearon los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), con propuestas ligadas a la formación de recursos humanos y la educación es entendida como una inversión y no un gasto. Para la década de los 70, y con el regreso de la democracia la educación de adultos, cobró un gran impulso, que se reflejó también en la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) (Rodríguez, 1992).

Filmus (1992) estudia el origen de los Centros Educativos de nivel secundario para adultos en Argentina (CENS) y su evolución hasta la reinstauración de la democracia en 1986. En 1973 se inician a partir de firmas de convenios con distintas asociaciones, de manera particular, con los sindicatos con el objetivo de formar a los obreros. El autor sostiene que con la CREAR se pretendía que la educación de adultos permitiera la liberación de los sujetos; y esto se evidencia también con la apertura de nuevos CENS, donde se incrementarían la cantidad de matriculados para obtener el título secundario, con contenidos vinculados al trabajo, y en el marco de organizaciones sindicales y populares. Luego con la irrupción de la dictadura se generó un proceso de desmantelamiento de la estructura democrática y proceder al control ideológico tanto en los contenidos como en la estructura de los centros, la organi-

zación de los horarios, selección de los docentes entre otras medidas. A finales de la década de los 70, antes del regreso a la democracia se acentuaron los mecanismos de disciplinamiento, las relaciones jerárquicas y las ritualizaciones escolares.

Durante las décadas de los '80 y los '90, en lo que respecta al nivel secundario de adultos, se siguen abriendo CENS, aunque con menores vínculos con los sindicatos. En términos generales, los '90 se caracterizan por el aumento del desempleo, el incremento de la deuda externa, el decrecimiento y la retracción económica, una crisis institucional, acompañada de un descreimiento en los partidos políticos y sus representantes, que conllevan a la crisis del 2001 (Kaplan y Filmus, 2012). En lo que respecta a educación, se promulga la Ley de Educación Federal 24.195 en el año 1993, relegando a la educación de jóvenes y adultos a formar parte de "Regímenes Especiales". Ello acentuó su lugar subalterno en las políticas educativas, favoreció a la pérdida de la especificidad de la Educación de Adultos, y contribuyó a su desvalorización (Lorenzatti, 2003).

El nuevo siglo comenzó con la asunción del gobierno de Néstor Kirchner en el año 2003, quien comenzó a llevar a cabo políticas públicas que recolocaron al Estado en su rol central como garante de derechos, que los gobiernos precedentes habían quitado. En cuanto a la educación, con la promulgación en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional 26.206, se extendió la obligatoriedad escolar desde los 5 años de nivel inicial, hasta finalizar el nivel secundario. En este marco normativo, la educación de jóvenes y adultos retoma su lugar siendo reposicionada como modalidad y con el objetivo de garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, así como también brindar educación a lo largo de toda la vida. Para poder llevar adelante tales objetivos, una de las acciones que realiza la modalidad es articular con el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Ministerio de Desarrollo Social. También por resolución 22/07 del Consejo Federal de Educación en el año 2008 se crea la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos con la participación de los ministros provinciales, cuyas discusiones y debates serán refrendados por el Consejo Federal de Educación; tal es el caso de la Resolución N°118/2010 y sus dos anexos en los cuales se promulgan los Lineamientos Curriculares específicos para la modalidad. En el Anexo II de dicha resolución, se señala la importancia de que el currículo de la educación permanente

de jóvenes y adultos pueda ofrecer múltiples alternativas, para aquellos que no han cumplimentado con la obligatoriedad escolar. Para ello se indica que la estructura curricular deberá contemplar “que cada sujeto encuentre alternativas de cursado”, “vías para el cursado simultáneo en ofertas presenciales, semipresenciales, y/o a distancia”, la facilitación sobre los mecanismos de acreditación, reconocimiento sobre los trayectos escolares, entre otros (Res. N°118. Anexo II Lineamientos Curriculares, 2010. Art. N°12, p. 5).

La Escuela de Jóvenes y Adultos

Se recuperó el concepto de institución escolar de Ezpeleta y Rockwell (1983), quienes las enmarcan en un “concreto real”, es decir en un conjunto de políticas estatales que la organizan, normativizan y unifican las actividades escolares. Sin embargo, dichas políticas no determinan sus prácticas, en tanto la escuela es un proceso y un producto de construcción social.

Las autoras consideran que la institución escolar sólo puede pensarse en el marco del proceso histórico de su espacio social inmediato, es decir, aunque puedan estar inmersas en un movimiento histórico mayor, la escuela construye un conocimiento local. Para Ezpeleta y Rockwell (1983) en la bibliografía sobre el estudio de la escuela, en general se desconoce la vida cotidiana de las prácticas y conocimientos. Recortar “lo cotidiano” tiene implicancias conceptuales, que refiere a la construcción de un nuevo objeto de estudio, en donde el vínculo Estado- clases subalternas forman parte del trasfondo de la realidad escolar, sin embargo, su ingreso en la escuela es difuso, nublado y filtrado.

Existe una intencionalidad estatal, manifestada en las políticas que sostienen y delimitan a la institución escolar, el uso de normas permite su organización, así como unificar y regir actividades. Aquí el Estado define contenidos, tareas, funciones, que ordenan, jerarquizan, separan, definen, controlan; sin embargo, pese a dicha intencionalidad ninguna escuela es igual a otra.

En relación con la escuela de adultos, Hernández Flores (2007) en una investigación sobre la educación básica de personas jóvenes y adultos en México, concibió a la escuela como un escenario de constitución de significados para los sujetos que asisten a ella. Para la autora las carac-

terísticas físicas de la escuela, la distribución de los tiempos, la organización escolar y las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan están ligadas a una condición estructural...

...el lugar de segunda que ocupa en las políticas educativas la educación básica de jóvenes y adultos y que se traducen en deficiente infraestructura material y académica, falta de atención a la heterogeneidad de la población y, sobre todo, en ser un espacio de formación en condiciones de exclusión social y educativa (Hernández Flores. 2007, p. 206)

En un panorama de deficientes condiciones estructurales, la institución escolar construye en su vida cotidiana una gran cantidad de reglas, escritas o no, que dinamizan su existencia, y la de sus agentes. Otro aspecto significativo vinculado a la institución escolar es cómo construye su propio espacio material. Para la autora cobra relevancia la ubicación de la escuela desde su origen, la distribución de sus espacios, la convivencia con otras instituciones, no obstante, quien la hace ser escuela es su población escolar (Hernández Flores. 2007).

En relación con las condiciones pedagógicas e institucionales, Socolovsky (2010) señala que la responsabilidad que tiene la escuela es garantizar los aprendizajes de sus estudiantes. Para ello, según la autora, se debe trabajar en “las condiciones para lograrlo” (Socolovsky. 2010, p. 11). Desde el punto de vista de la gestión curricular, es importante generar las condiciones para que los proyectos institucionales se puedan llevar a cabo y sostenerlos en el tiempo.

Terigi (2008) reflexiona sobre si lo común es lo mismo para todos. Con este interrogante la autora explica que el supuesto de homogeneidad se trasladó a la escuela de dos modos: el primero, “todos en la escuela”, implicaría que desde la institución se generen las condiciones pedagógicas para garantizar el acceso y la permanencia de los alumnos. Para Terigi (2008) dicho modo no es suficiente debido a que el desafío es lograr que asistan los estudiantes que aún no están en la escuela. Pero la sola asistencia no garantiza la igualdad de oportunidades.

El segundo modo se refiere a “todos aprendiendo lo mismo”, aquí el peso no está puesto en la asistencia, sino en que la escuela garantice los

mismos resultados en el aprendizaje (Terigi. 2008, p. 15). Es decir, el potenciar las condiciones pedagógicas de las y los estudiantes, además de ingresar y asistir, se logran aprendizajes que permiten la permanencia de estos.

También Baquero y Terigi (1996) consideran que existe un vínculo entre las trayectorias escolares y las condiciones pedagógicas, aquellas relacionadas con el formato escolar y “los procesos de la escolarización”. Los autores cuando refieren a las condiciones pedagógicas, entienden que “los sujetos se constituyen alumnos/as bajo ciertas condiciones propias del proyecto escolar” (Baquero y Terigi.1996, p. 3). Debido a esto es que los autores sostienen la importancia que cobran dichas condiciones para efectivizar la inclusión educativa. Por el contrario, se considera que asegurar mejores condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas potencian la apropiación de aprendizajes y disminuyen los fracasos escolares.

En vinculación con lo expuesto, Storino (2012) en un marco de recientes cambios, sostiene que es indispensable fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes, a través del desarrollo de “estrategias institucionales y mejores condiciones de enseñanza”. Los desarrollos de la autora, posibilitan en esta investigación, analizar el rol del Estado como garante en la generación de las condiciones necesarias para que la enseñanza pueda desplegarse, las “mejores condiciones para que el aprendizaje se torne efectivo” y materialice la inclusión educativa (Storino. 2012, p. 6).

Sujetos adultos y docentes de adultos

En el eje teórico Escuela de jóvenes y adultos se incorporó un sub-eje llamado: “Sujeto joven y adulto” sólo a los efectos didácticos, porque en esta investigación la preocupación en torno a tales sujetos, atraviesa la construcción del objeto de estudio.

Rodríguez (1996) señala que persisten problemas vinculados al campo de adultos: cómo atraer y retener matrícula potencial. La autora señala que existen diferencias entre el adulto pedagógico y el adulto jurídico o político. Pues a los 18 años se encuentra en condiciones de votar, casarse, manejar, mientras que a los 14 años puede ingresar a la escuela de adultos, reconociéndoselo aún como niño o joven (Rodríguez).

guez. 1996). La autora sostiene que el adulto de la educación es un eufemismo que esconde un destinatario real, un marginado pedagógico, pues las investigaciones indican también que frecuentemente dicho sujeto pertenece a sectores sociales empobrecidos, lo que resulta independiente de su edad cronológica. Desde esta mirada, para la autora el sujeto adulto de la educación posee una carencia, en ocasiones siente vergüenza, inseguridad, timidez, no lo define ni la edad, ni el grado de desarrollo cognitivo, es más bien considerado un excluido del sistema escolar cuyo discurso moderno dominante lo construyó como sujeto carente. De modo similar, el analfabeto es considerado un representante de las culturas populares no hegemónicas, subordinado y deslegitimado culturalmente, para la autora, se trataría de una cuestión de poder (Rodríguez, 1996).

En relación a los sujetos, Brusilovsky y Cabrera (2005) señalan que la expresión educación de adultos se conformó en un eufemismo para hacer referencia a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. En nivel secundario es concebida de modo compensatorio, pues no llega a resolver las diferencias en sus posibilidades de escolarización. La situación de la población joven y adulta, aún resulta un problema en tanto “la educación como derecho universal constituye una declaración no cumplida” (Brusilovsky y Cabrera.2005, p. 278).

Las autoras consideran que los informes oficiales enfatizan el proceso de reinserción o reincorporación de jóvenes para completar su escolaridad desde una mirada “optimista” como si se tratara de una decisión personal y natural, sin reconocer que los estudiantes dejan la escuela no por una libre decisión personal sino

... “por razones vinculadas a sus condiciones materiales de vida y, en algunos, a la falta del capital cultural exigido por las escuelas para poder tener cierto grado de éxito en ellas, así como a normativas y prácticas escolares que pueden generar dificultades en los estudiantes”... (Brusilovsky y Cabrera.2012, p. 18)

Además, las autoras agregan que la escuela común lejos de reincorporar y retener a estudiantes, actualmente la institución escolar tiene grandes pérdidas de alumnos, que posteriormente solicitan pasar a las escuelas de adultos. Así mismo, dichas escuelas reciben a estudiantes

que tienen diversos trayectos por haber circulado en diferentes espacios escolares, cada uno con historias singulares, atravesadas por las dificultades escolares, en donde el sistema no pudo retenerlo con aprendizajes (Brusilovsky y Cabrera.2012).

Otro sujeto que constituye la educación de jóvenes y adultos es el docente de la modalidad. Diversas investigaciones (Lorenzatti, 2009; Beinotti, 2013, Delprato y Fuenlabrada, 2012) sostienen que se trata de docentes que no tienen una formación específica para trabajar con jóvenes y adultos. En el caso del nivel secundario, trabajan docentes de las distintas disciplinas con trayectorias laborales en el sistema educativo regular. La formación específica para la educación de adultos no tiene una trayectoria de continuidad sistemática, y no ha sido asumida como política a nivel nacional. Los aportes de las autoras, posibilitan comprender al sujeto docente de la modalidad, enmarcado en políticas educativas que no proporcionan formación específica y de calidad, de manera a sistemática continua.

Enseñanza con Adultos: la construcción del conocimiento

Para comprender la relevancia de la construcción del conocimiento con adultos, se retomaron los desarrollos de Saleme (1997), quién sostiene que cuando el docente elabora una propuesta de enseñanza, ésta tiene que poder reflejar al alumno en situación, y no estático. Pues la autora sostiene que la enseñanza debe incluir al sujeto y su historia de vida, saber de dónde viene y qué es lo que quieren. Cambiar el objetivo de la enseñanza es reconocer y plantear la distancia que hay entre el conocimiento para que sea propio y el saber para qué es ese conocimiento. Una escuela que trabaje desde la democracia tiene que recuperar el conocimiento, enseñar a los sujetos a intervenir en la realidad, desentrañar diferencias, crear más que mirar. Así la construcción del conocimiento, "...el objeto no está fuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el objeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano" (Saleme, 1997, p. 138).

En relación con la caracterización de los sujetos estudiantes de la modalidad, Hernández Flores (2007) señala que los programas de educación básica en ocasiones no ven a los sujetos educativos, más que para disciplinar, la autora considera que este tipo de propuestas de enseñanza

resultan remediales y caducas. Por el contrario, propone implementar políticas educativas que les otorguen una real valorización de los intereses y necesidades de sus estudiantes, lo que potencia la significación de las acciones educativas, y el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y expectativas sobre sus proyectos de vida.

Hernández Flores (2007) afirma que especialmente los conocimientos adquiridos en el ámbito laboral no son reconocidos, ellos pasan a segundo plano por debajo de los contenidos formales. Esto contribuye a despojar a los alumnos de sus habilidades, que no son retomadas por la escuela ni por los docentes. La autora explica que...

... “Los maestros saben de las actividades laborales de los alumnos, pero no se les concede todavía un valor pedagógico en su proceso de formación. Una explicación está en la propia falta de formación de los maestros, de herramientas pedagógicas que permitan el desarrollo de estrategias didácticas que alteren los tradicionalismos, que reformulen los procesos de enseñanza y aprendizaje y que miren la propia práctica docente en orientación abierta y flexible”... (Hernández Flores. 2007, p. 258)

En este sentido, Hernández Flores (2007, 2019) propone superar la concepción de sujeto educando como carente, a través de alterar los procesos pedagógicos y re-conocer otros espacios de formación, en donde la escuela comparte su función educadora, se trata de abrir un diálogo entre prácticas sociales y pedagógicas. Según la autora, la visión que los posiciona como carentes o deficitarios, desconoce las potencialidades que tienen para estos sujetos sus condiciones familiares y laborales. Las diferencias de edades, saberes y experiencias entre los sujetos de la educación de jóvenes y adultos, son la base de la diversidad tanto en los contenidos curriculares, como en las formas de interacción pedagógica que se promuevan en los procesos de enseñanza. Se trata de generar “sentidos comunes” (Hernández, 2019, p. 55).

En ocasiones lo común en tales diferencias, es la enunciación del espacio escolar, como un lugar que acoge y protege de la violencia, el riesgo, la exclusión. Incluir a este sujeto en la didáctica para la educación de jóvenes y adultos, posibilita el repensar otros modos de enseñar

y aprender, mediante el uso de múltiples recursos, en los que el sujeto sea el constructor de los conocimientos (Hernández, 2019).

En este marco, un concepto importante en esta investigación es el de tutorías porque se presentó como un modo alternativo de favorecer la apropiación del conocimiento. Campello, Hollman y Vield (2009) explican que la desigualdad educativa en la escuela secundaria a veces es ocasionada porque esta se aferra a su tradicional matriz fundacional. Según ellas, las tutorías se han ido instalando en respuesta a las preocupaciones institucionales y pedagógicas que aún la escuela secundaria no ha respondido.

La tutoría es concebida como una estrategia de acompañamiento, vinculada al campo de la orientación escolar y dirigida a los estudiantes para favorecer la conclusión de los estudios secundarios por parte de los alumnos. Las tutorías acompañan a los estudiantes en el tránsito de su experiencia y en la elaboración de los proyectos de vida, pues se convierten en estrategias que les permiten a los jóvenes sostener y finalizar su escolaridad.

En la secundaria con una estructura académica y organizacional marcada por la fragmentación, las tutorías son una estrategia necesaria e integral. Las tutorías contemplan el conocimiento de la propuesta escolar, acciones ligadas a enseñar a estudiar, facilitan una mejor organización y uso del tiempo, mejoran la organización de los materiales, usan los recursos disponibles en la institución, llevan a cabo un seguimiento pormenorizado de los alumnos, reconocen problemáticas, implica la puesta en marcha de acciones que potencien la escolaridad. Las autoras destacan que para una intervención colectiva, es importante la participación de todos los docentes involucrados.

Acosta y Pinkasz (2009) señalan que existe una tensión entre la enseñanza colectiva y la enseñanza particular, desde los inicios de la escuela moderna, y que ambos autores llaman como forma escolar. Históricamente, el método simultáneo del siglo XIX y XX, se construyó sobre el éxito de una fórmula pedagógica y administrativa, para enseñar a un grupo de jóvenes.

La fragmentación y especialización del conocimiento, acompañado de una gran cantidad de docentes, generó una enseñanza escolar masificada y con una estructura homogénea... “desde el comienzo mismo

de la escuela de masas, una tensión entre una estructura homogénea pensada para un colectivo y el pasaje de cada individuo a través de esa estructura”... (Acosta y Pinkasz, 2009, p. 7).

En este contexto el tutor como figura, se convertirá en una estrategia de mediación entre el alumno y la estructura homogénea. Producto de las transformaciones recientes sobre la escuela secundaria, en relación con las políticas de inclusión, se propone reformar la estructura del currículum hacia trayectorias singulares. En este marco, las tutorías orientarán a los estudiantes hacia trayectorias que se prolonguen más allá del nivel en el que cursan actualmente... “Pensar un alumno y su trayectoria implica de alguna manera, desplazar la mirada a la que nos obliga la escuela graduada y desembarazarse por un momento de las clasificaciones que esta forma escolar nos impone”... (Acosta y Pinkasz, 2009, p. 22).

Desde la década de los 90 se vienen implementando espacios de tutorías como una estrategia institucional que posibilite acompañar a los alumnos en el tránsito por la escuela secundaria.

En relación a las trayectorias de los sujetos, Terigi (2000, 2007) en sus desarrollos teóricos explica que se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas, que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años. Sin embargo, también se observan “trayectorias no encauzadas”, es decir sujetos que transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Para la autora, el nivel secundario aún busca soluciones para sus viejos problemas. Cumplir con la obligatoriedad escolar requiere en primer lugar, incrementar la oferta educativa estatal; en segundo lugar, constituir una obligatoriedad subjetiva; y en tercer lugar, remover las dificultades que generan las trayectorias marcadas por el fracaso. Estos tres aspectos dependen de las políticas de promoción y sostenimiento de la escolaridad, y en las que se ofrezcan trayectorias educativas diversas y flexibles y en la que se diversifiquen los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar (Terigi, 2000, 2007).

Las recientes políticas educativas para el nivel secundario, señalan la importancia de priorizar las trayectorias escolares de los jóvenes. Enfocarnos en los recorridos que ellos realizan, permite indagar en las marcas, las rupturas, atravesamientos y porosidades entre lo que acontece en el espacio escolar y lo que sucede fuera de él...

De esta forma, las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. Es decir, que al analizar a los jóvenes se estará observando ese mosaico que van configurando a medida que avanzan en el recorrido escolar. (Dirié, Fernández y Landau, 2015, p. 24)

Las trayectorias educativas son condicionadas por las modificaciones identitarias de los jóvenes que asisten a la escuela, así como sus prácticas culturales y consumos. Hoy es cuestionada “la forma” o el “formato escolar” porque no se adecua a los requerimientos de estos jóvenes ni a la obligatoriedad y masificación que se pregonaba desde las políticas educativas.

Vinculado al formato escolar, los autores señalan que en la Ley de Educación Nacional y en diversas resoluciones, las tutorías emergen con el fin de acompañar los recientes cambios. Las propuestas tutoriales tienen como función mejorar los indicadores de repitencia, abandono y sobreedad, pues acompañan los itinerarios de los estudiantes.

Los desarrollos de las autoras orientaron el análisis sobre los modos en que se construyó el conocimiento en el aula, así como las condiciones institucionales y pedagógicas en que se llevó a cabo el Plan “FinEs” en la escuela. También permitió comprender y analizar las prácticas cotidianas de estudiantes y docentes con los módulos durante las tutorías.

Construcción del problema de investigación

El principal interés de la investigación fue abordar la problemática de la finalización de los estudios en la modalidad de jóvenes y adultos, en el marco de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario, sancionada por la Ley de Educación Nacional 26.206, en el año 2006.

El propósito de la investigación fue conocer de qué manera se llevó a cabo un programa de finalización de estudios secundarios para jóvenes y adultos en la localidad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, durante los años 2008-2013 inclusive.

Para la construcción del objeto de estudio se trabajó desde tres dimensiones relacionadas: una **política**, en la que se analizaron documentos de organismos nacionales y provinciales, en los que se normatiza la Educación de Jóvenes y Adultos. Se realizaron lecturas y análisis de materiales de difusión existentes acerca de la realidad local y contextual, se entrevistaron referentes a la provincia de Santa Cruz y a Caleta Olivia; una dimensión **institucional** donde se analizaron los procesos institucionales de desarrollo del Plan FinEs; y la dimensión **pedagógica**, con el objetivo de estudiar los procesos de apropiación de conocimientos a partir de las tutorías.

El problema y las preguntas de investigación

La pregunta central giró en torno a los procesos de puesta en marcha el Plan “FinEs” en la localidad de Caleta Olivia. Es decir, interés analizar ¿cuáles fueron las decisiones políticas que se tomaron y las normativas que sustentaron la propuesta?, ¿Cómo se resignificaron dichas normativas en la escuela seleccionada a partir de los diferentes actores participantes?, ¿Cuáles fueron las condiciones institucionales y pedagógicas en las que se desarrolló la propuesta del Plan “Fines” en la escuela estudiada?, ¿Cuáles fueron las prácticas cotidianas de estudiantes y docentes con los módulos en las tutorías?

El trabajo de campo y las estrategias metodológicas

El aporte del enfoque socio-antropológico

Esta investigación orientó su análisis desde una perspectiva metodológica de corte cualitativo, específicamente socio-antropológico, a partir del enfoque etnográfico. Tal enfoque posibilitó el abordaje del objeto de estudio, primero desde un contexto más amplio, para después circunscribirse en un estudio en caso.

En este estudio se elaboraron algunos saberes en torno a una experiencia de educación de jóvenes y adultos, se focalizó en lo que sucede allí como fenómeno in situ, en ese espacio local y contextual. Además, se realizó una descripción e interpretación sobre las perspectivas o mi-

radas de los participantes, acerca de su realidad o contexto (Vasilachis 2006; Manson, 2006; Guber, 2005).

En esta investigación primero se partió desde un contexto más amplio que luego se circunscribió, lo que Geertz (1983) denominó como “estudio en caso”. Para el autor comprender lo que significa un conjunto de signos es contextualizarlos socialmente, es decir no adecuarlos a esquemas ni descomponerlos en sistemas abstractos, es entenderlos como manifestación de una sensibilidad comunitaria, como expresión local “a los locales una mentalidad local” (Geertz. 1983, p. 22).

En ese marco interpretativo Rockwell (1987) sostiene que el hacer etnográfico no es una cuestión de métodos. En este sentido, la autora plantea que no hay una norma metodológica que indique qué se puede o debe hacer técnicamente, sino por el contrario depende del objeto que se construye y sobre el cual estudiaremos. En tanto construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente, a partir de establecer relaciones no sólo entre conceptos en abstracto, sino con contenidos derivados de un contexto histórico determinado.

Para Geertz (1983) hay una creciente confusión en las Ciencias Sociales y sus géneros, no obstante, destaca que las construcciones representan intentos de formular explicaciones de un pueblo, un período, una persona y el sentido de sus vidas, una vez comprendido esto, averiguar qué entendemos por orden social, cambio histórico, etc. Para el autor, la investigación se centra en los casos o conjunto de casos, como así también en las características que los distinguen, sin embargo, señala que los propósitos que se persiguen las investigaciones en Ciencias Sociales son de tal envergadura, como en otros campos de estudio.

La etnografía es un enfoque que posibilitó hacer un tratamiento del objeto en distintos niveles de análisis, en tanto se trabajó con elementos que provienen de escalas sociales más amplias que inciden de una manera u otra en lo cotidiano (Rockwell. 1987). Para la autora en la tradición etnográfica, construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Requiere establecer las relaciones no sólo entre conceptos “en abstracto”, sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad del estudio (Guber 2005; Rockwell 1987).

En este apartado se presenta el ingreso al campo (respetando una instancia cronológica); las estrategias metodológicas y las decisiones tomadas en el trabajo de campo (sin considerar la instancia cronológica) y las estrategias analíticas que originan la investigación de maestría.

El ingreso al trabajo de campo

Mis primeros contactos para ingresar a estudiar el problema planteado, fueron dos personas que ocupaban cargos de gestión. La primera, realizada al exSupervisor de la Dirección de Adultos del Consejo Provincial de Educación, quien estuvo a cargo de la puesta en marcha inicial del Plan “FinEs” en Caleta Olivia. La segunda, a la nueva Supervisora de Nivel Secundario de la Dirección de Jóvenes y Adultos, quien me permitió conocer cómo se llevó a cabo el Plan de modo más reciente.

Las estrategias y decisiones metodológicas

Las estrategias metodológicas puesta en marcha para el abordaje del objeto de estudio fueron las siguientes:

Entrevistas:

- * Se desarrollaron dos tipos de entrevistas, en función de los objetivos planteados. A las autoridades se les realizaron entrevistas individuales para conocer los procesos desarrollados. Con los estudiantes jóvenes y adultos se llevaron a cabo entrevistas grupales para conocer sus intereses en relación con la modalidad, sus trayectos escolares y sus decisiones por volver a estudiar, y en este marco, su relación con el conocimiento. Fueron grupales porque la comunicación se generaba de manera más fluida. En total fueron 9 entrevistas, 7 individuales y 2 grupales.
- Se decidió realizar 1 entrevista individual a una docente investigadora universitaria con el objetivo de profundizar los análisis de la historia local de Caleta Olivia. Una segunda decisión fue realizar entrevistas en profundidad con el grupo de tutores docentes, durante las observaciones de las tutorías. Ello se planteó porque el tiempo y el trabajo desarrollado por ellos en las tutorías,

permitió preguntar cuestiones específicas que iban sucediendo en la clase con los estudiantes. Por ejemplo, las decisiones que ellos tomaron alrededor de los conocimientos que se plasmaban en los módulos y la relación que mantuvieron con la localidad; interrogantes vinculados a los motivos de trabajar en el “FinEs”, su formación y capacitación, entre otras temáticas e inquietudes.

Observaciones:

- * La observación ligada a descripciones analíticas, permite el análisis de situaciones cotidianas que presenciamos, posibilita así la elaboración de conceptos. La interpretación y la descripción potencian la modificación de nuestras concepciones, para elaborar mejores descripciones (Rockwell. 1983).
- Durante el año 2013, entre los meses de marzo y septiembre, se llevaron a cabo las observaciones de campo en el centro educativo, para visualizar la cantidad y características de las aulas en las que se producían las tutorías, la dinámica institucional y sus prácticas cotidianas. En este sentido, se analizaron las condiciones institucionales de la escuela en donde se llevó a cabo el “FinEs”, se conoció cómo se creó la EPJA Secundaria, y las decisiones que tomó la Dirección General de Adultos en relación con el “FinEs”.
- También se realizaron observaciones de las tutorías de Ciencias Sociales, Inglés, Lengua, Ética y Ciudadanía, Contabilidad y una de Matemática, en diversos días y horarios. El objetivo fue analizar la dinámica institucional, las relaciones entre tutores y alumnos, la construcción del conocimiento en las tutorías, las decisiones que tomaron los tutores en relación con los módulos.

Análisis documental:

- *Documentos Internacionales:* En relación con la dimensión política se analizaron los documentos internacionales de las Conferencias Mundiales de Educación de Adultos V y VI sobre la educación de jóvenes y adultos, se focalizó en el nivel secundario. También se incluyó el Plan Iberoamericano y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultos (2007-2015) presentado por la Organización de los Estados Iberoamericano (OEI) por

sus lineamientos y postulados en relación con la educación permanente de jóvenes y adultos internacionalmente.

Documentos Nacionales:

- se analizó el marco normativo nacional referido a la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006. Se retomaron aquí los objetivos de la modalidad y se hizo hincapié en la obligatoriedad escolar del secundario, así como las Resoluciones N°118/2010, y sus dos anexos, que organiza la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Además, se analizó la normativa que fundamenta al “FinEs”, específicamente las tres resoluciones N°22/07, N°66/08 y la N°917/08 que fueron la plataforma normativa que posibilitó la puesta en marcha del plan nacional.

Documentos Provinciales:

- A nivel jurisdiccional se trabajó sobre la Ley de Educación de la provincia de Santa Cruz (2012), y en la educación de adultos y su diseño curricular.

Cabe señalar que, si bien se accedió a las estadísticas oficiales, a solicitud de las autoridades no se analizaron para este trabajo. No obstante, se decidió retomar los relevamientos anuales generales, que se encuentran publicados en la página web del Centro de Estadísticas Educativa de la jurisdicción.

Registro fotográfico:

- Se realizó un registro fotográfico en el que se muestran las características de las aulas, la disposición del pizarrón y las sillas de los alumnos, con el que se analizó su disposición y características.

Procesamiento Analítico

De manera permanente se elaboraron registros de campo, sobre lo que aconteció cotidianamente en la institución escolar, de lo que se observó tanto durante las tutorías como fuera de ellas, conversaciones entre estudiantes, tutores y referentes. Algunos registros fueron grabados, otros fueron tomados en el mismo momento y ambos demandaron el

análisis permanente, la reescritura constante, con el objetivo de romper con las tipificaciones, los preconceptos, los prejuicios.

Las entrevistas y observaciones se estructuraron en dos columnas, en la primera el registro ampliado y en la segunda posibles categorizaciones, que luego de reagrupadas y re-enunciadas se convirtieron en los primeros análisis escriturales.

Desde el enfoque etnográfico, poner en tensión las categorías heredadas para ver la escuela, permitió la búsqueda de otras concepciones, que reflejan el vínculo entre la reflexión y la construcción teórica, es decir la observación y el análisis. Se reconoce la imposibilidad de registrar todo, sin embargo, se amplió la mirada, se agrandaron los límites (Rockwell, 1987).

El desafío con esta investigación fue escribir un texto que, si bien conserve las particularidades locales, permita la comprensión y entendimiento del problema estudiado, pues aquí la etnografía, como enfoque, orientó la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados (Rockwell, 1991).

Cuando se observa a la escuela, se apartan las expectativas en relación con el supuesto orden, la supuesta disciplina, la regularidad en las acciones, pues se salió del parámetro de lo esperado, de aquello que identifica al “buen maestro” o al “buen estudiante”. Así frente a lo inexplicable, se esperó paciente hasta que “suceda”. Lentamente, pero con contundencia los registros comenzaron a documentar la vida cotidiana escolar, aunque en ocasiones de manera confusa. Aunque las categorías organizativas y normativas están presentes en la escuela, sin embargo, no la abarcan. El trabajo de campo como proceso de análisis, la construcción de categorías y los conceptos, permitió una descripción profunda e inteligible de la realidad estudiada, quizás aún en construcción (Rockwell, 1983, 1991).

En este primer capítulo se presentaron los desarrollos teóricos que permitieron la construcción del objeto de estudio de la investigación. Para ello, en primer lugar, se enunciaron los aportes teóricos y conceptuales, que organizados en ejes orientaron el análisis sobre la evidencia empírica, y, en segundo lugar, se explicó el enfoque metodológico escogido y sus principales características.

Capítulo II

La dimensión política del Plan “FinEs”

Introducción

La Educación de jóvenes y adultos se enmarca en dos Organismos Internacionales: UNESCO y OEI. Los postulados que emanan tales Organismos en sus Conferencias Internacionales, orientan las políticas educativas de cada país, como es en el caso de Argentina. Los objetivos de este segundo capítulo son analizar los postulados de los organismos internacionales sobre la educación de jóvenes y adultos, referidos al nivel secundario. En este marco visualizar las políticas nacionales de educación para la modalidad y analizar las políticas educativas de la provincia de Santa Cruz, en relación con el Plan “FinEs”.

Organismos Internacionales y sus postulados

A continuación, se retoman los postulados centrales de UNESCO y OEI, en sus Conferencias Internacionales, así como también las recomendaciones plasmadas en sus documentos. Se retoman dichos postu-

lados internacionales, porque orientan las decisiones del país. Se hizo hincapié en los lineamientos de las políticas educativas en el nivel secundario.

Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos V y VI

En el año 1997, se produce en Hamburgo, Alemania, la Conferencia Internacional de Educación de Adultos, CONFINTEA V. En relación con la definición de educación de adultos, en la CONFINTEA V, se la comprende como... “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”... También se considera que... “la educación de adultos abarca la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica”... En el documento de esta conferencia se reitera la concepción de la educación de adultos como un aprendizaje a lo largo de toda la vida (CONFINTEAV. 1997, p. 11).

Después de una década, en diciembre del año 2009 se celebró la Conferencia Internacional de Educación de Adultos CONFINTEA VI en Belém do Pará, Brasil. En el documento de la CONFINTEA VI, se suscribe a la definición de adultos establecida por primera vez en la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada en Nairobi en 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo en 1997 de la CONFINTEA V, antes enunciada (CONFINTEA VI. Marco de Acción de Belém. 2009, p. 37).

En los documentos de ambas Conferencias se hace hincapié en la importancia de la educación de adultos como un derecho, lo que demandaría propuestas educativas a lo largo de toda la vida... “La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI”... (CONFINTEAV. 1997, p. 11) y... fomentar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos como elemento importante y factor propicio del aprendizaje a lo largo

de toda la vida, cuya base es la alfabetización”... (CONFINTEAVI. 2009, p. 5).

En primer lugar, se señala que en escasas ocasiones se menciona la educación secundaria, salvo algún dato cuantitativo, aislado; de modo general en las CONFINTEA V y VI no se visualiza la incorporación del nivel secundario, no se lo incluye como nivel de continuidad educativa. Por el contrario, el énfasis es sobre la alfabetización y la educación primaria, pese a que se ha reconocido la gran cobertura de la matrícula en estos niveles. También se destaca que, aunque se demanda la continuidad entre la alfabetización y la postalfabetización y la educación primaria, aún se las percibe de forma aislada.

Lorenzatti (2011) analiza el documento final de la Reunión Regional de Educación de Adultos llevada a cabo en México y preparatoria de la Conferencia Mundial de CONFINTEA VI. En dicho escrito, ya la autora cuestiona la reducción del abordaje integral de la problemática de la educación de jóvenes y adultos, en el aprendizaje de los sujetos y focalizándose en alfabetización separada de la educación básica. También Lorenzatti (2011) señala que existe una homologación de los términos, se habla de Educación Permanente y Aprendizaje a lo largo de toda la vida desdibujando el concepto de Educación de personas jóvenes y adultas, lo que contribuye al desconocimiento sobre sus condiciones históricas y políticas, las cuales se vinculan a prácticas y sentidos.

OEI y el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007- 2015

El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015, nace del mandato recibido de la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes y Gobierno (Salamanca, en el 2005). Dicho Plan fue presentado por la Organización de los Estados Iberoamericano (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) en la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación (Montevideo, 2006), con el objetivo de universalizar la alfabetización y la educación básica antes del año 2015.

De igual manera que en los documentos de las Conferencias Internacionales V y VI, en el Plan presentado por la OEI, se hace escasa

mención a la educación secundaria, sólo se deja entrever cuando en sus objetivos indica la pretensión de desarrollar en todos los países planes nacionales de universalización de la alfabetización, como parte del principio de educación a lo largo de la vida. Ello coincide con parte de lo analizado previamente, en la sugerencia de concebir a la educación a lo largo de la vida, sin embargo, no se explicita ni se hace referencia a otro nivel de estudio, más allá de la educación básica. Tal como su nombre lo indica el Plan es de Alfabetización y Educación Básica, por lo que nuevamente sólo se enfatiza en estos dos puntos.

En relación con una de las líneas de acción del Plan, en la que se propone la formulación y desarrollo de planes nacionales de universalización, Rosa María Torres (2007) considera que la duplicación y la superposición de planes y propuestas en el campo de la educación de adultos, favorecen a su fragmentación y dispersión, y contribuyen a la multiplicación de gastos. La autora critica la puesta en marcha del Plan Iberoamericano de Alfabetización, por no tener en cuenta la labor efectuada por los países de la región en materia de educación de adultos, también porque en dichos países cuentan ya con un Plan Nacional de Educación para Todos (2000-2015), lo que implicaría el desarrollo de propuestas educativas paralelas.

Políticas Nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos

A continuación, se analizan cómo se desarrollaron las políticas nacionales en el nivel secundario de jóvenes y adultos en el marco de las dos Conferencias Internacionales V y VI y sus principales postulados y recomendaciones.

Ley de Educación Nacional (2006)

Es importante analizar esta Ley porque plantea la obligatoriedad escolar de todo el nivel secundario, proceso a través del cual cobra un papel fundamental el Plan “FinEs”, como política educativa de finalización de estudios secundarios para jóvenes y adultos.

El reciente marco regulatorio de la educación, comienza con la aprobación de la Ley de Financiamiento Educativo 26.705 (2006) que le

otorga al Estado Nacional el lugar central de garantizar del derecho a la educación en todo el país. En dicha ley, se plantea como objetivo la erradicación del analfabetismo en el país y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema educativo. También se pretende universalizar el nivel medio/polimodal, y lograr que los jóvenes que no estén escolarizados, que por su edad deberían estar en el nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios. (Inc. d y e).

Como se mencionó anteriormente, en el mismo año se sanciona la Ley Nacional de Educación (26.206) con la presidencia de Néstor Kirchner. En el Art. 16, se enuncia que la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de la Educación Secundaria. Para ello, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

En este marco normativo, se crea el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs), con el objetivo de que los estudiantes “puedan finalizar los niveles de educación obligatorios” (Documento para Docentes FinEs Secundaria. 2008, p. 7). En esta investigación se analiza el Plan “FinEs” como una acción desarrollada para dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar en el secundario, por lo tanto aquí no se analiza el nivel primario.

La Ley de Educación Nacional, en su Art. 17 señala que la Estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, y ocho modalidades, entendidas como opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, que procuran responder a requerimientos específicos de formación, asimismo atender a particularidades permanentes o temporales, personales o contextuales, con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplimentar con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Una de las ocho modalidades se denomina Educación Permanentes de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA).

En el Capítulo IX, se indica que la EPJA es una modalidad destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por esta ley, a quienes no la hayan completado en la edad reglamentaria, y también la EPJA brindará posibilidades de educación a lo largo de la toda la vida (Art. N°46). La EPJA responderá a los siguientes objetivos: brindar una formación básica, desarrollar la capacidad de participación, promover la inclusión de personas con discapacidades, diseñar una estructura curricular modular, mejorar la formación profesional, desarrollar acciones educativas presenciales o a distancia, promover el acceso y manejo de las nuevas tecnologías (Arts. N°47-48).

Carranza (2009) explica que la ley nacional al sancionar la obligatoriedad escolar del secundario, indefectiblemente reconoce a su vez la necesidad de sustentar su universalización. Para la autora el concepto de universalización integra dos premisas: primero, la inclusión de todos y todas en la escuela, y segundo, que todos los estudiantes pueden aprender conocimientos de calidad. Aquí, el Estado es el proveedor de las condiciones legales y materiales para su cumplimiento.

En este nuevo posicionamiento del Estado, el Consejo Federal de Educación se constituirá en el ámbito en el que se acordarán los mecanismos de participación de los sectores nacionales, provinciales y locales, para el desarrollo de programas y acciones de la modalidad de jóvenes y adultos. Dichos programas se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo (Art. N°47).

Vinculado a los sentidos que adquiere la obligatoriedad en el nivel Secundario y los desafíos que le presentan a la educación de jóvenes y adultos, Montesinos, Sinisi y Schoo (2010) sostienen que la extensión de la escolaridad sobre el nivel secundario, sancionada por la Ley de Educación Nacional, se fundó en los principios de la democratización y la equidad educativa y, además, se sostuvo en las demandas sociales por más educación. El interrogante central que se plantean las autoras es de qué manera retener e incorporar aquellos sujetos que han sido expulsados por el sistema. En este sentido, se afirma que la obligatoriedad sobre el nivel secundario se convierte en un desafío para las políticas educativas, pues supondría garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de grandes cantidades de jóvenes.

Montesinos, Sinisi y Schoo (2010) explican que la masificación y el cumplimiento de la obligatoriedad implican un desafío inédito tanto para la sociedad como para los actores de las escuelas. El aprendizaje y su éxito dependerán de la manera en que las instituciones adecúen sus contenidos y dispositivos didácticos pedagógicos a los nuevos estudiantes.

También para Carranza (2009) el nuevo secundario propone desarrollar nuevos formatos institucionales que disminuya los sinsentidos de la educación para los jóvenes, buscando políticamente una modificación de la experiencia escolar secundaria.

La Educación de Jóvenes y Adultos en las Políticas Educativas Nacionales

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se diseñan y aprueban nuevas normativas vinculadas con la educación de jóvenes y adultos. En el año 2008, se reabre la Dirección Nacional de Educación de jóvenes y adultos y se vuelve a crear la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos con la participación de los ministros provinciales, cuyas discusiones y debates serán refrendados por el Consejo Federal de Educación; tal es el caso de la Resolución N°118/2010 y su dos anexos, en los que se aprueban los documentos “Educación Permanente de jóvenes y adultos – Documento Base” y “Lineamientos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. En el Art. N°3 de la resolución, se establece que los servicios educativos de nivel primario y secundario, obligatorios y dependientes de las jurisdicciones, deberán poner en vigencia planes y programas que incluyan a los jóvenes.

En el Anexo II de dicha resolución, se señala la importancia de que el currículo de la educación permanente de jóvenes y adultos (en adelante EPJA) ofrezca diversas alternativas para aquellos que no han cumplimentado con la obligatoriedad escolar. Para ello la estructura curricular contemplará alternativas de cursado en ofertas presenciales, semipresenciales, y/o a distancia, la facilitación sobre los mecanismos de acreditación, reconocimiento sobre los trayectos escolares, entre otros (Res. N°118. Anexo II Lineamientos Curriculares, 2010. Art. N°12, p. 5).

En la misma normativa se explica que se adopta como estructura curricular para la EPJA un diseño curricular modular basado en el criterio de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, a partir de la contextualización de los contenidos de la enseñanza. Además, se define al módulo como un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido, organizador del proceso de enseñanza- aprendizaje a partir de objetivos formativos y evaluables, favorecedor de la autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte. Se destaca que los módulos requieren de un sistema de correlatividades, que ofrezca criterios de regulación de la trayectoria formativa de los estudiantes. Cada módulo es considerado una unidad que posee una acreditación correspondiente a cada plan de estudio (Res. N°118. Anexo II Lineamientos Curriculares, 2010. Art. N°17; 18; 19; 20; 21).

La importancia de la resolución y sus anexos, se debe a que, si bien su aprobación es posterior al momento en que se lleva a cabo el “FinEs”, en él ya se expresan preceptos y postulados, que luego la normativa nacional retomará. En el Anexo II de la resolución en cuestión, se indica que en virtud de la puesta en marcha de la segunda etapa de Plan “FinEs” se comenzó a aplicar el diseño curricular modular, convirtiéndose en insumo para la construcción del currículo en la educación permanente de jóvenes y adultos que se inicia con esta resolución. En el siguiente apartado, se indaga en los sentidos que se le otorgan a la obligatoriedad escolar en el nivel secundario, y los desafíos que implica para la modalidad.

El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs)

Con posterioridad a la sanción de la Ley de Educación Nacional, el Consejo Federal de Educación sanciona tres resoluciones que son la plataforma normativa para la posterior puesta en marcha del Plan “FinEs”.

La primera resolución es la 22/07 aprobada en noviembre del año 2007 por el Consejo Federal de Educación, llamada “Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011”, en el cual... “se establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá implementar [...] programas a término que garanticen la erradicación del analfabetismo, y el cumplimiento

de los niveles de obligatoriedad educativa de todas las personas mayores de 18 años, que no lo hayan logrado a la fecha de sanción de la citada ley”... (Res. CFE N°22/07, p. 1). Tales programas contarán con servicios educativos presenciales y a distancia, integrando un sistema de becas para jóvenes y adultos, y provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/las participantes.

La segunda resolución es la 66/08, se aprueban el desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”, con las acciones, etapas y lineamientos”... (Res. CFE N°66/08, p. 2).

La tercera resolución es la 917/08, a través de la cual el Ministerio de Educación de la Nación aprueba las líneas de acción para que se lleve a cabo el Plan “FinEs” a nivel nacional (Res. Ministerio de Educación. N°917/08). De manera conjunta las tres resoluciones son la plataforma normativa instrumental para la puesta en marcha del Plan “FinEs” a nivel nacional, debiendo las jurisdicciones adecuar su normativa. Esta última resolución expone el diseño con la que se llevará a cabo el Plan “FinEs”, sus propósitos, las acciones planificadas, las dos etapas, presenta la modalidad de gestión entre la nación y las jurisdicciones. De modo general aborda aspectos organizativos y pedagógicos del Plan “FinEs” vinculados con el diseño de su funcionamiento.

El diseño del Plan “FinEs”

Para estudiar el diseño de la puesta en marcha del Plan “FinEs”, se analiza el “Documento para Docentes FinEs Secundaria” (2008) en el que se abordan aspectos organizativos y pedagógicos. De modo inicial, en el documento se explica que el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios fue desarrollado para que los jóvenes y adultos puedan finalizar los niveles de educación obligatorios.

El **propósito** del plan nacional es posibilitar la finalización de estudios primarios y secundarios de todos aquellos jóvenes y adultos que no han completado la escolaridad obligatoria. Se señala que se trata de una propuesta creada a término y que tiene en cuenta las posibilidades y necesidades de sus estudiantes.

El Plan “FinEs” se llevó a cabo en dos etapas: **una primera etapa** que inició en el año 2008, en la que se convocó a jóvenes y adultos que terminaron de cursar la educación secundaria, pero adeudan materias, por lo que aún no han recibido el título.

Luego en el año 2009 se pone en marcha la **segunda etapa** del plan en la que los destinatarios podían ser:

- jóvenes y adultos mayores de 18 años que habiendo cursado todos los años del secundario adeudan materias y no han titulado. (Continúa la acción iniciada en 2008).
- mayores de 18 años que tienen completo el Ciclo Básico de la educación secundaria (Tercer año), el Primer año de la educación Polimodal o el Segundo año de educación de adultos, para completar el nivel.
- Afiliados de sindicatos y otros colectivos convocados a través de entidades convenientes, para la finalización de estudios primarios y secundarios.
- Grupos de alfabetizados por el Programa Encuentro, otros programas y demás mayores de 18 años interesados en la finalización de la educación primaria” (Documento Docentes FinEs Secundaria. 2008, p. 7).

El plan “FinEs” tiene una modalidad de gestión conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de Educación de las provincias, a través de la elaboración de Convenios. También el plan puede establecer Convenios con organismos de la administración pública nacional, provincial, municipal, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, iglesias de diversos credos, entre otros. Esta estructura retoma la organización de otros planes educativos que se desarrollaron tiempo atrás, como el Plan Nacional de Alfabetización y educación permanente, que se llevó a cabo en el período presidencial del Dr. Alfonsín (1983-1989) y el Programa Encuentro, que se inició en el año 2004.

Cuando el Convenio es firmado con una provincia, ésta adquiere el compromiso de designar una escuela sede por departamento, seleccionar los profesores tutores y los referentes administrativos. Asimismo, la jurisdicción establece los estudiantes que abarcan cada etapa, el plan de

estudio para otorgar la certificación y la cantidad de horas por tutorías. Específicamente en cada escuela sede debe haber un referente administrativo y profesores tutores por áreas o disciplinas.

En el caso del Convenio firmado entre el Ministerio de Educación de la Nación y la provincia de Santa Cruz, explicita que el plan “FinEs” puede establecer Convenios con Municipios, ONG, Empresas Privadas, Subsecretaría de Planeamiento, con la Función Pública, e incluso con acciones interministeriales que se desarrollan para el personal de la Administración Pública Provincial y/o Privada (Convenio Santa Cruz. Res. N°1944/08).

La documentación analizada sostiene que el Ministerio de Educación de la Nación, se compromete a aportar los recursos para el pago de los salarios de los tutores y referentes administrativos, brinda los materiales de apoyo para las tutorías, que serán los módulos del Programa de Educación a Distancia de Nivel Medio Adultos, diseñado por el Ministerio de Educación de Córdoba y también aporta recursos para la capacitación de los profesores tutores y referentes administrativos (Documento para Docentes FinEs Secundaria. 2008).

Organizativamente, en el ámbito educativo según lo indica el documento, se designó para la segunda etapa 500 escuelas sedes en el país. Se establece que cada provincia seleccionará una sede que pertenezca a la modalidad de jóvenes y adultos por departamento. En cada escuela sede habrá un secretario administrativo, y profesores / tutores por áreas o disciplinas.

Se destaca, en el análisis realizado, el papel fundamental del referente administrativo. Esta persona tiene la responsabilidad de poner a disposición de las autoridades educativas tanto de la escuela sede como del Ministerio de Educación de la Nación, la información, datos y seguimiento de alumnos del Plan; además colaborará con los estudiantes en las inscripciones a las tutorías, préstamos de libros de textos, entrega de módulos, usos de recursos informáticos, solicitudes de evaluación, entre otros. Se advierte en la lectura del documento la importancia de este actor clave como mediatizador político y pedagógico por su relación con los estudiantes, lugar y función muy significativa en la investigación. Este dato será relevante para el análisis de lo que sucede en Caleta Olivia (Capítulo III).

Enfoque pedagógico

En los documentos que fundamentan el “FinEs” se expone que la **propuesta educativa** se implementa a través de un dispositivo tutorial, es decir un conjunto de reglas y recursos que organiza a un grupo, y donde en el contexto de un contrato pedagógico un profesor/tutor problematiza ejes curriculares de áreas o disciplinas.

Según se indica en el documento, el enfoque pedagógico y el dispositivo tutorial se configuran mediante dos principios fundamentales: una **concepción constructivista del conocimiento**, entendida como la habilidad por parte del estudiante de organizar su propio aprendizaje, siendo protagonista en la construcción del conocimiento; y un segundo principio es la **mediación pedagógica**, entendida como una interacción centralmente **dialógica** entre el profesor y el alumno, se trata de un encuentro mediado por un proceso de aprendizaje, se pretende que dicha comunicación promueva la participación y la relación entre el saber aprendido en la experiencia cotidiana y el conocimiento escolar, en una construcción.

El enfoque pedagógico, se materializa en dos componentes: el primero un plan de trabajo acorde a la estructura modular del plan nacional, el currículum propuesto será abordado desde una comprensión flexible, lo que permitirá realizar un **plan de trabajo** para cada estudiante, y el cual incluye las actividades, las formas y tipos de evaluación, es entendido como organizador del proceso de estudio y puede acompañarse un cronograma.

El segundo componente es el **contrato pedagógico**, aquí el tutor establecerá con cada estudiante un contrato pedagógico que indicará los saberes que son necesarios y adecuados para la propuesta del “FinEs”. Para ello deberá tener en cuenta el diseño curricular y los intereses y expectativas laborales, sociales, de los estudiantes. También en dicho contrato alumnos y tutor definirán las reglas de funcionamiento de las tutorías y el tiempo que se estimará para llevar adelante las actividades de los módulos.

Según el material bibliográfico consultado, el plan “FinEs” explica que la propuesta educativa adopta primero el criterio de *flexibilidad*, facilitado por la **estructura modular**, la cual posibilita el tránsito por áreas y disciplinas, con **aprobaciones parciales por módulos**. En fun-

ción de ello, los estudiantes podrán iniciar, discontinuar y retomar su itinerario formativo en función del tiempo que tengan disponible y su trayectoria educativa. El segundo criterio de la estructura curricular es de *apertura* hacia la realidad de cada estudiante, según el proceso de contextualización de los contenidos de enseñanza.

Las tutorías

En el “Documento para Docentes FinEs Secundaria” las tutorías son concebidas como un encuentro entre jóvenes y adultos, en el marco de un espacio abierto y dialógico, en el que se despliegan expectativas, saberes y conocimientos, y a través de lo cual los estudiantes reciben el acompañamiento de un tutor. En estos espacios el tutor problematizará ejes o núcleos temáticos definidos por el currículum y aquellos acordados en el contrato pedagógico, antes explicitado.

Las tutorías en el Plan “FinEs” tienen por finalidad orientar y coordinar a los estudiantes en la búsqueda de los conocimientos que, a su vez, les permitan aprender con autonomía y formar parte del proceso del aprendizaje. La organización de las tutorías por áreas de conocimiento y/o disciplinas, permiten la asistencia de diferentes estudiantes que cursen diversos módulos (Documento para Docentes FinEs Secundaria.2008).

A continuación, se explica de qué manera se organizan los módulos del “FinEs”, los cuales mantienen vínculos con la estructura curricular.

Los módulos del “FinEs”

En el apartado anterior, se describió la estructura curricular y sus tres planes A, B y C. A continuación, se explica la organización de dicha estructura curricular. La misma establece los contenidos en disciplinas y en áreas de conocimiento, los que se presentan a los alumnos en el formato de módulos. Para el plan nacional, el **módulo** es definido como una unidad curricular, que posee contenidos. Se constituye en una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues parte de objetivos formativos evaluables y posee cierta autonomía de la estructura curricular de la que forma parte. Cada **módulo** es una uni-

dad acreditable por disciplina o área de conocimiento. Se aclara que se utiliza el concepto de módulo cómo se lo definió previamente, pues no como material didáctico o texto para el estudiante (Documento para Docentes FinEs Secundaria. 2008).

Se observa que la definición del módulo, es concebida de igual manera que en la normativa nacional, específicamente en la Resolución N°118/10. Si bien dicha resolución es posterior al Documento para Docentes “FinEs” Secundaria (2008) aquí analizado, no obstante, se retoman parte de las discusiones abordadas en la Mesa Federal, que luego se aprueban por el Consejo Federal de Educación.

La cantidad total de módulos asciende a once. Algunos módulos abordan contenidos de cinco disciplinas o áreas de conocimiento: Matemática, Lengua, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y el Área Tecnológica – Profesional; y en otros pueden haber contenidos de dos, tres, cuatro disciplinas.

En el “Documento para Docentes FinEs Secundaria” (2008) se explica que se toma como referencia el Plan de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos semipresencial elaborado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Según este documento, tal elección se fundamenta en la rigurosidad con la que se ha construido, porque su estructura modular es flexible, tal como se requiere en las ofertas educativas actuales para jóvenes y adultos en general. También se explica que está acompañado de texto para docentes y estudiantes que poseen la ventaja de estar digitalizados y disponibles en la página oficial del “FinEs” www.fines.educ.ar.

En este marco, se analiza que los módulos comparten la misma portada, es decir todos poseen los logos de la Provincia de Córdoba, incluso tienen los nombres de las autoridades de dicha jurisdicción, y el nombre del Programa que le dio origen “Programa de Educación a Distancia Nivel Medio de Adultos”.

Aunque las jurisdicciones pueden optar por otros materiales, el contar con tales módulos de modo inmediato, posibilitó su rápida puesta en marcha. No obstante, su uso no implicó aplicarlos sin tener en cuenta las singularidades de cada provincia. Su entrega es gratuita y por el Ministerio de Educación de la Nación.

Al interior de los módulos, se pueden encontrar diferentes disciplinas a saber:

- En los Módulos: N°1, N°2, N°3, N°5 y N°8 se desarrollan contenidos de Lengua, Inglés, Matemática, Cs Naturales y Cs Sociales.
- En el Módulo N°4 y 11: se abordan conocimientos de Formación Ética y Ciudadana, Psicología Social, Economía y producción, Gestión de las Organizaciones, y Producción de Bienes y Servicios, Relaciones Laborales: a) Recursos Humanos y b) Derechos del Trabajo y Servicios. Ambos módulos pertenecen al área Técnico Profesional.
- En los Módulos N°6, N°7, N°9: las disciplinas que integran son hasta tres, como Lengua, Inglés, Cs Sociales, o Matemática y Cs Naturales.
- El Módulo N°10: se trabaja Lengua, Inglés, y dentro de las Cs Sociales, se abordan contenidos de Historia y Sociología.

La cantidad de páginas de cada módulo varían en función de cuántas sean las disciplinas, de los contenidos a desarrollar y también de las actividades propuestas para que trabajen los estudiantes. Todos incluyen actividades, ejercicios, problemas, situaciones reflexivas dirigidas hacia los alumnos.

Plan A, B, C

La **estructura curricular** propuesta para la secundaria establece diferentes circuitos, según los trayectos acreditados en el sistema por los alumnos.

En esta línea, el Plan “FinEs” establece tres planes:

- Plan A: permite recorrer el 1er tramo de la educación media (EGB 3) o 1ero y 2do año de la secundaria, para acceder se debe haber aprobado nivel primario (EGB 1 y 2).
- Plan B: posibilita transitar el Ciclo de Especialización destacándose que se trata de una oferta que tiene en cuenta las demandas

del contexto y en función de las posibilidades laborales de los estudiantes. El criterio de acceso es haber aprobado el 1er año de secundario de adultos, 2do año completo del nivel secundario o aprobado la educación general básica (EGB 3).

- Plan C: refiere al “área profesional” relacionada a campos de conocimientos de diversas disciplinas que conforman la orientación y que, a su vez, se asocia al mundo laboral de los participantes, aquí los alumnos deben tener aprobado 2do año de adultos, 3er año del nivel secundario o 1er año del polimodal.

Tanto las tutorías como la estructura curricular modular, pretenden acompañar la trayectoria educativa de los estudiantes. Para algunos autores, (Dirié, Fernández y Landau, 2015; Acosta y Pinkasz, 2009) más allá del esfuerzo por incorporar a grandes cantidades de alumnos dentro del sistema educativo, la mejora se relaciona con poder acompañar estos diversos itinerarios. En este sentido, no basta con poner a disposición tutores o modificar la estructura curricular, sino que además requiere de un tutor que desarrolle con la institución escolar un conjunto de estrategias pedagógicas que favorezcan el acompañamiento y culminación de los estudios secundarios.

Sujetos del Plan FinEs

En los documentos nacionales, se enfatiza para la puesta en marcha del plan “FinEs” en dos sujetos claves: los tutores y los referentes administrativos. Seguidamente, se explicitan sus características y funciones.

Los tutores

En los documentos nacionales, el tutor es un docente, concebido como un **referente** en relación con el conocimiento para los estudiantes y tiene como objetivo central, la construcción de un **vínculo pedagógico**, basado en la **confianza mutua** (Documento para Docentes FinEs Secundaria. 2008). El documento analizado sostiene que el tutor, basado en el diálogo, potenciará la construcción de un aprendizaje compartido. Se señala además que otra de las funciones del tutor es conocer las necesidades de sus alumnos, e iniciar con ellos un proceso que les

posibilite desarrollar sus capacidades. Se observa una mirada específicamente docente sobre el tutor, ya que se contempla la realización de un plan de trabajo que permita atender a cada estudiante, así como realizar su seguimiento y evaluación. Además, el tutor definirá las estrategias que permitan la promoción de los aprendizajes, articulará el trabajo grupal para promover un aprendizaje autónomo, integrará los conocimientos y saberes de su disciplina con otras disciplinas o áreas, y sus respectivos módulos, que de modo simultáneo puedan estar cursando los estudiantes y llevará información escrita de cada uno de sus alumnos (Documento para Docentes FinEs Secundaria. 2008).

El Secretario Administrativo

En diversos documentos que fundamentan la propuesta se señala la importancia del Secretario o Referente Administrativo para la puesta en marcha del Plan “FinEs”. En el “Documento para FinEs Secundaria”, se enuncian las tareas del Secretario Administrativo que implican un conocimiento de los estudiantes y de sus recorridos escolares. Se pretende también el desarrollo de quehaceres administrativos que les permitan a los tutores acceder a información de los estudiantes, tal como el plan de estudio de la escuela de procedencia; también se espera que el secretario administrativo brinde información y datos de los estudiantes a las autoridades educativas de la escuela sede, a los supervisores, a los referentes jurisdiccionales y del Ministerio de Educación de la Nación. Se considera importante que colabore con los alumnos en la obtención de información para su inscripción, orientarlos en la inscripción a las tutorías, entregarles los módulos y realizar préstamos de libros. Deberá registrar en el Sistema de Información y Gestión del Plan FinEs a los estudiantes que se inscriban y sus avances en el Plan.

En función de lo expuesto, se puede analizar que la estructura del plan “FinEs” contempla a sujetos cuya función es el acompañamiento a los estudiantes en la finalización de sus estudios secundarios.

Políticas Provinciales en la Educación de Adultos: el lugar de “FinEs” en Santa Cruz

En los siguientes apartados se analizan las políticas educativas provinciales en relación con la educación de jóvenes y adultos en el nivel

secundario y de manera particular con la puesta en marcha del Plan “FinEs” en Caleta Olivia, Santa Cruz.

Ley de Educación de la Provincia de Santa Cruz N°3305

Después de 6 años de promulgada la Ley de Educación Nacional, el 22 de noviembre del año 2012, se sanciona la Ley de Educación Provincial N°3305 que regula el derecho de enseñar y aprender en la Provincia de Santa Cruz. La Ley Provincial reconoce jurídicamente la Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional, la Ley 24.521 de Educación Superior, la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral y la Ley 26.427 de Pasantías Educativas.

De manera general, la Ley Provincial coincide con el articulado de la Ley Nacional, sin embargo, algunos puntos las diferencian. Mientras que, en la Ley Nacional, se afirma que la educación es un derecho personal y social, en la Ley Provincial se enuncia que la educación es un derecho humano instituido como un “derecho económico” (Art. N°2). Otro aspecto que las diferencia es el de la obligatoriedad escolar, en el caso nacional se extiende desde la edad de 5 (cinco) años hasta la finalización del nivel secundario, pero en la provincia de Santa Cruz la educación es obligatoria desde la edad de 4 (cuatro) años del Nivel Inicial, el Nivel de Educación Primaria y hasta la finalización del Nivel de Educación Secundario inclusive (Art. N°18).

Ambas coinciden con la estructura del Sistema Educativo, en el caso la Provincia de Santa Cruz, el sistema educativo comprende 4 niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior. Las modalidades en la provincia son: Educación Técnico-Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Rural, la Educación en Contextos de Encierro y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. La única modalidad denominada de modo distinto en la provincia de Santa Cruz es la de Contexto de Encierro, a diferencia de la Ley de Educación Nacional que la llama Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

En la letra de los documentos de la provincia de Santa Cruz se remarca la importancia de contextualizar las propuestas a la “comunidad local” (Art. N°101 Inc. ñ) o al “desarrollo local y territorial” (Art.

N°102 Inc. f), a “los sectores laborales o sociales de pertenencia de los estudiantes (Art. 102 Inc. ñ).

Uno de los documentos relevantes para esta investigación es el Acuerdo N°250, aprobado en el año 2012 por el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, a través del cual la jurisdicción se adecua a los preceptos de la Ley de Educación Nacional, en relación específicamente con la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

EPJA en Santa Cruz

En el marco de la Ley de Educación Provincial, también en el año 2012, el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz aprueba el Acuerdo N°250, en el que se adecua la educación de jóvenes y adultos a los preceptos nacionales, es decir a la Ley de Educación Nacional, y la Res. N°118 y sus anexos. Por ello es que entre las primeras decisiones se establece el cambio de denominación de Educación de Jóvenes y Adultos por el de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), y con esto su reconocimiento como modalidad, tal como lo señalan los lineamientos internacionales y nacionales.

Al igual que nación, la provincia de Santa Cruz adhiere al cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Ac. N°250. 18/12/12). Este acuerdo permitirá el desarrollo de planes y programas en la provincia, como el “FinEs”, que posibiliten el cumplimiento de la obligatoriedad sancionada nacionalmente.

En la jurisdicción se determinó que la EPJA - Educación Primaria tendrá una estructura de tres Ciclos y la Educación Secundaria poseerá un Ciclo Básico de dos años y un Ciclo Orientado también de dos años.

En relación con los objetivos de la modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Santa Cruz, además de los objetivos señalados por la Ley Nacional, se propone aportar propuestas curriculares acordes a la población destinataria (Inc. f); desarrollar propuestas de alfabetización, de educación de Nivel Primario y Secundario u otras no escolares, programas a distancia que permitan la certificación de los Niveles educativos, y mecanismos de acreditación

de saberes en concordancia con las necesidades locales, regionales y provinciales (Inc. g); desarrollar acciones conjuntas interministeriales, con asociaciones y organizaciones representativas de la producción, el trabajo, la ciencia y la tecnología, en el marco de las políticas integrales(Inc. h); y se deja expresado que se promueve la formación específica de los docentes de la modalidad (Inc. o).

Se observa la existencia de un proceso de adecuación de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos a los marcos normativos nacionales, visualizándose expresamente en el Acuerdo N°250 que Santa Cruz pretende cumplimentar con la obligatoriedad en el nivel secundario.

Aunque la normativa provincial se fue redefiniendo a la luz de los marcos nacionales, aún durante la puesta en marcha del Plan “FinEs”, continuó con el “Diseño Curricular para la Educación General Básica y Nivel Polimodal” aprobado en el año 2003, bajo el Acuerdo N°0519/03, y pensado para una Estructura del Sistema Educativo perteneciente a la Ley Federal de Educación (1993).

En el Acuerdo N°0519/03 se explica que el Diseño Curricular para la Educación General Básica y Nivel Polimodal, es concebido “como una propuesta indicativa, abierta y flexible” que posibilita modificaciones según lo sugieran los centros educativos y los docentes, con el objeto de establecer adecuaciones al contexto específico en el que se desarrolle. Además, se adopta una estructura modular configurada a partir de tres ámbitos de formación: para el desarrollo personal y socio-comunitario, para el trabajo e instrumental (Ac. N°0519/03, p. 1).

En el Diseño Curricular, la educación de adultos se organiza en dos niveles, la Educación General Básica y el Polimodal. La Educación General Básica se organizó en tres ciclos: el primero de alfabetización, el segundo orientado a la adquisición de conocimientos y el tercer ciclo para la acreditación y promoción de la Educación General Básica. El Nivel Polimodal, se organizó en tres años: en los que se plantea una vinculación entre la formación básica y la formación profesional (Ac. N°0519/03).

Si bien el Diseño Curricular para la Educación General Básica y Nivel Polimodal de la provincia de Santa Cruz precede a la puesta en marcha del “FinEs”, se analiza que hay preceptos expuestos como la idea

de flexibilidad y apertura, que coinciden con los postulados del plan nacional. Específicamente en el Diseño Curricular se indica que “pretende constituirse como una propuesta indicativa, abierta y flexible” y al referirse a la estructura modular, la entiende como continua y correlativa (Ac. N°0519/03:1). Aquí se muestra que, aunque el diseño es anterior al plan “FinEs”, en el primero existen debates en relación con la modalidad que resultan coincidentes entre la nación y la provincia.

El Plan Fines y cómo se llevó a cabo en Santa Cruz

El plan “FinEs” se pone en marcha en diferentes jurisdicciones, a través de la elaboración de **Convenios**. Como se mencionó, para cumplimentar con la **obligatoriedad** escolar promulgada en la Ley de Educación Nacional, específicamente en su Art. N°138 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, de acuerdo con el Consejo Federal de Educación diseñarán **programas a término** destinados a la población mayor de dieciocho (18) años de edad que no haya alcanzado ese nivel educativo a la fecha de la promulgación de la presente ley.

En este marco, el gobierno nacional implementa el Plan Nacional “FinEs” a través del Ministerio de Educación Nacional. En el caso de la provincia de Santa Cruz, adhiere por medio del Consejo Provincial de Educación, a partir del segundo semestre del Ciclo Lectivo Jurisdiccional 2008. Esta propuesta depende de la Dirección General de Adultos, en conjunto con la Dirección Provincial de Educación Polimodal y la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. El convenio faculta a las Direcciones de Nivel a designar los profesionales necesarios y requeridos para el “FinEs” con el objetivo de garantizar su efectiva puesta en marcha (Convenio Santa Cruz Resolución 1944/08).

En tal documento se afirma que el plan propone nuevos modelos institucionales que sean convocantes y den respuesta a las necesidades de la población destinataria, destacándose que se refiere a ellos como personas mayores de 18 años que no han cumplimentado con la obligatoriedad escolar (Convenio Santa Cruz Resolución N° 1944/08).

En el Convenio Provincial, coincide con los preceptos nacionales vinculado a que el Plan “FinEs” se desarrolla en dos etapas, la primera durante el año 2008, para estudiantes jóvenes entre 18 a 25 años, que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la edu-

cación secundaria y adeudan materias, y adultos mayores de 25 años que terminaron de cursar como alumnos regulares, el último año de la secundaria y adeuden materias. Sin embargo, se diferencia de nación cuando la provincia señala que la segunda etapa está pensada para el año 2009, y que atenderá a la terminalidad y al cambio de Estructura de la Provincia, sin más especificaciones que éstas. De esta manera no hay en el Convenio de Santa Cruz, mayores explicaciones de la segunda etapa de “FinEs”, referente a su organización, planificación y puesta en marcha.

Escuela Sedes: primero en escuelas regulares, luego en adultos

En relación con la organización de las Escuelas Sedes del plan “FinEs”, se plantean diferencias entre lo propuesto por nación y la puesta en marcha provincial para la segunda etapa.

En Santa Cruz el “FinEs” segunda etapa se puso en marcha en diversas escuelas sedes, organizado de la siguiente manera: el Consejo Provincial de Educación seleccionó las Escuelas Sedes, podían ser escuelas provinciales de jóvenes y adultos, escuelas de nivel secundario, y escuelas técnicas. Esto es distintivo en tanto en los documentos nacionales se señaló que las **Escuelas Sedes debían pertenecer a la modalidad de jóvenes y adultos**. De esta manera se analiza que el plan “FinEs” en Santa Cruz, inicialmente se llevó a cabo en distintos tipos de instituciones educativas, no sólo en las escuelas de jóvenes y adultos. A partir del año 2013, tal situación se modificó, es decir con el cambio de Estructura Educativa en la Provincia, el Plan “FinEs” sí se puso en marcha sólo en las escuelas de la modalidad.

En el Convenio con la provincia se explicita que el Consejo Provincial, selecciona estas escuelas basándose en criterios como “perfiles profesionales del equipo de conducción institucional, capacidad edilicia, infraestructura, equipamiento e inserción en la comunidad” (Convenio Santa Cruz Resolución 1944/08, p. 4).

Así mismo se destaca que el Convenio señala que las Escuelas Sedes contarán con acciones de capacitación para tutores, directores, supervisores, y referentes. Y entre sus funciones tales Sedes serán responsables de difundir la convocatoria, relevar y clasificar la demanda, gestionar las certificaciones de estudio y de materias adeudadas de las escuelas secun-

darias, tramitar la inscripción de fichas otorgadas por el Ministerio de Educación y “proveer” y administrar los recursos para el Plan, aunque en la normativa nacional, se explicó que la responsabilidad económica del plan le pertenecía al Ministerio de Educación de la Nación (Convenio Santa Cruz Resolución 1944/08, p. 4). En el capítulo IV, se profundiza sobre el vínculo entre los referentes y tutores y la capacitación.

Los Referentes Administrativos y los Tutores resultan fundamentales para la organización y funcionamiento del Plan Nacional en las Escuelas Sedes. A continuación, se retoma el Convenio de Santa Cruz, a partir del cual se analiza el proceso de designación en sus funciones.

Tutores

En vinculación con los sujetos involucrados, también el Convenio provincial señala que los tutores serán designados para atender grupos entre 15 o 20 alumnos mediante contrato a término, y su convocatoria será abierta a todos los docentes del nivel secundario para las áreas básicas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para el caso de las áreas específicas se seleccionará a aquellos tutores con los títulos de Profesores de Educación Secundaria, de las escuelas de Origen. Además, se explica que los tutores dependerán del Directivo de la Escuela Sede y la Supervisión de Nivel Secundario.

Aquí se plantea una diferencia entre los documentos nacionales y el Convenio provincial, respecto de la cantidad de tutorías que se proponen por áreas de estudios o materias, pues serán por demanda. Ello haría suponer que la cantidad de tutorías no sería estable, ya que dependerá de la cantidad de alumnos que las soliciten (Convenio Santa Cruz Resolución N° 1944/08).

Así mismo, la normativa explica que, para la designación de los tutores, el Consejo Provincial de Educación generará una convocatoria abierta destinada a cualquier docente de nivel secundario para las asignaturas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para el caso de las materias específicas la selección de los tutores será con titulación de profesor de educación secundaria.

Referente Administrativo

En el Convenio, se explica que en cada escuela que brinde el “FinEs” habrá un referente administrativo, cuya carga horaria será de 25hs cátedras. Cumplirá las funciones de relevar y clasificar la demanda, gestionar certificaciones, inscribir, registrar a los alumnos, seguimiento de documentación, ser de nexo informativo entre las autoridades de las escuelas y el Ministerio de Educación de la Nación, entregar los módulos, crear una base de datos, que incluya la cantidad de materias y cuáles adeudan los estudiantes, por ello es importante el manejo de recursos informáticos (Convenio Santa Cruz Resolución N° 1944/08).

En relación con este actor existió otra diferencia entre el Convenio de Santa Cruz y la normativa nacional, es que el Secretario Administrativo en la provincia es llamado Referente Administrativo.

En este segundo capítulo se analizaron los postulados de los organismos internacionales sobre la educación de jóvenes y adultos, referidos al nivel secundario. En este marco se visualizaron las políticas nacionales de educación para la modalidad. Luego se analizaron las políticas educativas de la provincia de Santa Cruz, haciendo hincapié en el Plan “FinEs”.

Capítulo III

La dimensión institucional del Plan “FinEs”

Introducción

En este capítulo se aborda la dimensión institucional. Para ello, en primer lugar, se describe el desarrollo económico de la provincia de Santa Cruz en este el contexto local de Caleta Olivia. Se explica la envergadura que tiene en tal desarrollo económico y social la empresa nacional Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF), así como las modificaciones desde su privatización. Además, se presentan las estadísticas educativas de Santa Cruz del Censo del año 2010. Para esta investigación fue importante conocer el contexto socioeconómico y educativo de la localidad, pues sus habitantes, son a su vez docentes y alumnos enmarcados en una trama de significaciones complejas.

En segundo lugar, se analizan las condiciones institucionales del “FinEs” desde los componentes organizativos de la Escuela Secundaria EPJA en la que se implementa y su cotidianeidad, los tiempos escolares, las concepciones edilicias, las aulas dispuestas. En tercer lugar y como

eje transversal se analiza el proceso de toma de decisiones en el marco de la resignificación de las normativas nacionales y provinciales que dieron lugar a la puesta en marcha del “FinEs” en Caleta Olivia.

El Contexto Local, un breve relato histórico

A continuación, y con el fin de circunscribir el objeto de estudio se presenta la realidad local y contextual de la provincia de Santa Cruz y la ciudad de Caleta Olivia. Para ello se consultaron diversas obras de autores, que describen y analizan su desarrollo económico, también indagando en las políticas neoliberales de la década del 90 y la privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (en adelante, YPF). Sin embargo, en el año 2012 se promulga la Ley 26.741 De la Soberanía Hidrocarbúrida de la República Argentina en la que se estatiza YPF, este suceso de gran envergadura para la ciudad, generó que estudiantes renueven su interés en finalizar sus estudios secundarios, y con ello acceder a un puesto laboral.

Santa Cruz y su desarrollo económico

Bandieri (2009b) considera que después de varios intentos fallidos, el territorio de Santa Cruz comienza a poblarse alrededor del 1880, a través de la producción de la ganadería ovina.

En otros trabajos, la autora distingue dos momentos del desarrollo económico de la provincia, el primero entre 1880 a 1920, marcado por el auge del ovino. Durante este momento se aunaron las condiciones óptimas para el desarrollo y exportación de la lana, como la importancia del Estrecho de Magallanes, la política de distribución de la tierra y la suspensión de la aduana. En este sentido, el Territorio de Santa Cruz presenta favorables condiciones para la instalación de la producción lanar, pues la tierra mantiene buenos niveles de rentabilidad, lo que favorece el crecimiento de los centros urbanos, el trazado de caminos, y la comunicación marítima.

En el segundo momento, entre los años 1920 a 1940 se observan algunos indicios de estancamiento y descenso de la producción lanera. Ello es reflejo de la modificación en las condiciones internacionales, lo

que provoca una escasa demanda, la disminución del precio, las huelgas de los peones rurales, la sequía y la mortandad de animales. Hacia el final de este momento, se hace presente la crisis de rentabilidad, marcada por la creciente desertificación, el deterioro de la vegetación natural, la adquisición de tierras de menor tamaño y con magras condiciones para la producción lanar (Bandieri, 2002, 2005).

En el siguiente apartado se hace foco en el desarrollo económico de Santa Cruz vinculado a la explotación petrolera, a la puesta en marcha de la empresa estatal y su fuerte anclaje identitario para la comunidad local.

Comunidad “ypefiana”, una sensación de protección

Marques (2008) analiza la constitución de la identidad sociolaboral de los trabajadores en la empresa estatal YPF. El autor explica que la extensión geográfica llamada Cuenca del Golfo San Jorge representa un área dentro del espacio de la Patagonia Central, vinculada directamente al desarrollo de la explotación petrolera. En tal sentido, se constituye en una “subregión” que se proyecta desde el Atlántico y que cubre actualmente la franja sur de la Provincia de Chubut y el flanco norte de la Provincia de Santa Cruz. En este ámbito las localidades más importantes, por su tradición petrolera son Comodoro Rivadavia (en Chubut) y Caleta Olivia, Pico Truncado y Las Heras (en Santa Cruz).

Para el autor, la historia y el desarrollo socioeconómico de las localidades de la Cuenca se ligan a la explotación del petróleo estatal, a partir del año 1907, momento de su “descubrimiento” en Comodoro Rivadavia. Recién en la década de 1940, dicha actividad se expande sobre la zona norte de la Provincia de Santa Cruz.

Marqués (2008) señala que con la creación de YPF se llevaron a cabo un conjunto de acciones, tales como la entrega de viviendas, creación de hospitales, servicios gratuitos de farmacia, agua, gas, energía, transporte, comedores, proveedurías oficiales para el abastecimiento de la población; e incluso se proporcionaron entrenamientos comunitarios para la regulación del tiempo libre de los empleados y sus familias. La empresa y su omnipresencia marcaron la identidad laboral y social de los sujetos. En este sentido, la empresa generó relaciones laborales y socioculturales integradas, la cual puso al alcance una multiplicidad de mecanismos

que garantizaban el acceso a determinados bienes y servicios, lo que generó en día en sus trabajadores la sensación de protección, estabilidad y previsibilidad.

En relación con Caleta Olivia, Díaz destaca la importancia que tiene YPF en términos fundacionales para Caleta Olivia...

“digamos la historia más fuerte de Caleta, fundada alrededor de la instalación fundamentalmente de YPF en Cañadón Seco, Santa Cruz Norte sobre todo después de que se descubre el famoso pozo 12 en 1944 creo que fue aproximadamente, esta es una historia que además conozco por ser hija de petrolero, de pertenecer a una familia petrolera donde muchos de mi familia trabajan o estuvieron vinculados a la empresa”... (Entrevista N°1. DU.27/04/13, p. 1)

Resulta interesante el aporte de Marques (2008) en tanto explica que la intromisión en la vida cotidiana de los trabajadores y su familia por parte de la empresa era tal, que entregar una vivienda le permitió controlar cómo y de qué manera se instalaba la población en el lugar. El autor y la entrevistada, coinciden en la sensación que aportan los relatos de los habitantes de la localidad en “pertenecer a una familia petrolera”, es decir existe una tradición laboral que atraviesa a varias generaciones, padres e hijos formaban parte de la empresa estableciéndose como una política cuyo objetivo fue incrementar los lazos identitarios entre la familia y la empresa estatal.

Marques (2008) señala que la familia al organizarse en torno a los valores de la empresa y a las relaciones sociales que ésta promovía, fue creando en los jóvenes la conciencia de pertenecer a la comunidad, como mecanismo de reproducción. Para el autor, “el formar parte de” era reforzado por la escuela. De esta manera, la institución escolar construyó el concepto de “nosotros”, que paulatinamente se naturalizó.

En la entrevista, Díaz plantea que Caleta Olivia se conformó socialmente, en el vínculo entre la empresa estatal y la migración interna...

“para mí la ciudad se funda a partir del tema de YPF y se va constituyendo producto de la fuerte migración interna

que trajo a la gente del norte a vivir a Caleta Olivia, esa gente que vino alrededor de YPF construyó su familia, construyó su casa además de estar en un contexto de Estado de Bienestar, donde la empresa estatal le brindaba a la familia absolutamente todo”... (Entrevista N°1.DU. 27/04/13, p. 2)

Marques (2008) señala que en las décadas de los 70 y 80 se comienzan a vislumbrar los indicios que marcarán la dificultad de sostenimiento económico por parte de YPF en relación a los servicios que proveía a sus empleados. Así se inicia el proceso de desestructuración y fragmentación de los asentamientos poblacionales generados por la empresa, y se empieza a romper la concepción de protección y cuidado que durante años había brindado YPF, lo que modificó el sentido de pertenencia por parte de los trabajadores hacia la empresa.

Según lo expuesto, la empresa durante décadas favoreció el desarrollo económico y el crecimiento poblacional, así mismo generó procesos identificatorios entre los trabajadores y sus familias y la empresa. En esta investigación resultó importante analizar los procesos de inicio, desarrollo y privatización de YPF, porque algunos alumnos de “FinEs” han formado parte de la empresa, o los familiares fueron empleados de YPF, estos jóvenes y adultos que asistieron al plan nacional para finalizar su secundario, lo hicieron con el objetivo de mejorar sus puestos de trabajo e incluso para ser trabajadores de una empresa petrolera.

La privatización de YPF

Según Salvia (1997, 1999, 2001), los cambios y modificaciones en la economía durante la década de los 90, generó transformaciones en la estructura social y en la vida de los habitantes de las diversas localidades. Se recuerda que un nuevo ordenamiento económico se inició en dicha década, en donde se establecieron nuevas formas de competencias y gestión, asumidas por los grupos oligopólicos multinacionales y la presencia del mercado.

El autor focaliza su análisis en tres provincias: Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. En ellas el Estado promovió políticamente un ideal desarrollista, en tanto se potenció el mejoramiento de las condiciones laborales y de empleo, es decir existió el pleno empleo y la ocupación formal, y tal como se explicó en el apartado previo, se generaron sistemas de protección y regulación laboral, con inversiones en viviendas e infraestructura social. Para Salvia (2001), la estructura regional desarrolló un capitalismo de enclave, pues se refiere a un sistema de relaciones sociales asalariadas espacialmente determinadas. A partir de la crisis de los '90, se produjeron medidas de ajuste, reformas económicas como privatizaciones, desregulaciones, que generaron un impacto socio-ocupacional, marcado por la pérdida del empleo y frágiles regulaciones laborales.

Algunos aspectos resultan relevantes para describir el escenario de la Patagonia:

- Los gobiernos provinciales se convirtieron en sostenedores de empresas en quiebra, y de generadores de empleo.
- Los posibles proyectos regionales perdieron ingresos económicos, advirtiéndose la debilidad económica de las jurisdicciones.
- Las economías locales se enfrentaron a nuevos problemas: a) se diluyen los agentes nacionales reguladores, b) mayores niveles de competencia, c) ausencia del Estado como inversor, d) reducción del gasto fiscal provincial, e) y, consecuentemente, se incrementaron los recortes de recursos de la coparticipación.
- El fallido proceso de reestructuración, contribuyó al cierre de empresas públicas y privadas, lo que potenció el desempleo, la subocupación, la precarización de las relaciones laborales, que afectó a las condiciones de vida de las personas.
- La ausencia del Estado fue acompañada por una desinversión de empresas privadas.

El autor considera que la distribución y composición de la sociedad patagónica fue reflejo de la configuración económico-regional del territorio, según el momento por el que estuviera atravesando. Esto generó una desconexión entre las áreas urbanas, forjándose subsistemas rurales

que potenciaron la fragmentación y segmentación del espacio económico y social, a partir del modelo de desarrollo regional.

En este escenario de recesión, la privatización de YPF implicó la transferencia de un negocio que aún era rentable y con tendencia a expandirse a favor de algunos grupos económicos, proceso de alto impacto en la ocupación regional. Salvia (2001) destaca que previamente a la privatización el Estado ofreció a sus trabajadores “retiros voluntarios”.

La entrevistada Díaz cuando comenta el impacto de la privatización de YPF en Caleta Olivia

“todo lo que significó para el trabajador petrolero, la pérdida de los puestos de trabajo, y para la familia, hasta los efectos económicos de esa medida (se refiere a los retiros voluntario) que fueron nefastos, o sea Caleta Olivia, se lleno... O Sea los petroleros, que habían hecho durante 25 o 28 años de su vida exactamente el mismo trabajo y la misma rutina de pronto terminaron comprando un taxi, con esa plata, porque la estructura económica de Santa Cruz es una estructura que vive del Estado, que no se pensó y que nunca se piensa aún más allá del discurso de la industrialización...” (Entrevista N°1.DU. 27/04/13, p. 5)

Salvia (1997, 2001) sostiene que YPF privatizada incrementó la producción hidrocarburos y la extendió sobre dos áreas regionales, la cuenca del Golfo de San Jorge (sur de Chubut y norte de Santa Cruz) y la cuenca Austral en la zona sur (sur de Santa Cruz y norte del Tierra del Fuego). En su investigación muestra que dicho crecimiento no mejoró las tasas de empleo, ni las condiciones de vida de los habitantes, por el contrario, aumentó la explotación y precarización de la mano de obra.

Entre los años 1991- 1993 con la privatización de YPF se produce una gran pérdida de empleo, lo que genera diversas cuestiones: por un lado, emigración poblacional, es decir residentes de décadas se volvieron a sus ciudades y provincias de origen. Por otro lado, los residentes que quedaron intentaron desarrollar algunas actividades con escasa rentabilidad y baja productividad. A continuación, se explica cuáles fueron las acciones que se emprendieron para encontrar posibles salidas a la privatización y sus consecuencias económicas.

El proceso de privatización de YPF y las dificultades económicas familiares, contribuyeron a que los jóvenes, hoy adultos, dejaran el nivel secundario inconcluso, para ir en búsqueda de puestos de trabajo escasamente remunerados. Esos adultos son los que participaron de “FinEs” y encontraron en el plan la posibilidad de la finalización de la escuela secundaria, en ocasiones por considerarlo una cuenta pendiente, o incluso porque quieren ayudar a sus hijos y nietos en las tareas educativas.

¿Qué camino elijo? ¿Qué alternativas de desarrollo están presentes?

En un contexto de privatización de Y.P.F., se incrementó la pérdida de empleo, el subempleo, la precarización laboral, la explotación, la flexibilización laboral, entre otras. Para contrarrestar este difícil panorama, se llevaron a cabo algunas acciones, que buscaron generar soluciones paliativas a la compleja situación económica y social de la provincia y de Caleta Olivia.

Al respecto, Salvia (2001) enuncia que luego de la privatización, los sueños, anhelos y proyecciones de los lugareños parecieron desvanecerse, ellos lo vivieron con gran tristeza. No obstante, sus habitantes pensaron en algunas transformaciones productivas que requirieron nuevos componentes socio-culturales para una diferente perspectiva productiva y socio-laboral. El autor comenta que se desarrolló una estructura ocupacional, cuyos contrastes fueron muy claros, por un lado, empleos formales con altos ingresos sólo para personas con un alto nivel calificativo y profesionales, y por otro lado sectores asalariados con bajos ingresos, de escasa formación y con precariedad laboral.

Como consecuencia de un mercado de trabajo cada vez más segmentado, precario y desprotegido, disminuyó el empleo formal y se amplió la demanda laboral segmentada según el nivel de calificación. En las áreas rurales, se fraccionaron los empleos: en permanentes, transitorios y de temporada, existiendo un gran conjunto de personas que buscan trabajo, los migrantes obtienen los trabajos con menos salarios y de baja calificación. En estas condiciones, Salvia (2001) destaca que se constituyó una sociedad que comenzó a depender del gasto fiscal, en tanto el sector público se convirtió en sostén, que absorbió trabajadores.

La sociedad sufrió otro impacto en relación con la composición migratoria de su población, en tanto es escasa la población de origen y local, con un salario cuyo promedio es mayor a la media nacional, lo que provoca el recambio permanente de sujetos que buscan y demandan un empleo. Caleta Olivia es reconocida como una ciudad de oportunidades y es caracterizada por su alto comportamiento socio-migratorio (Salvia. 1999).

Otros autores como Schinello y Vacca (En Salvia 1999), sostienen que Santa Cruz logró enriquecerse en base al petróleo, sin embargo, ello generó una gran dependencia a este rubro económico, dificultando el desarrollo de otras actividades que fuesen sustentables, ligadas al comercio, a los servicios, etc. En coincidencia con Salvia (1999), los autores señalan que el Estado provincial intervino activamente en la economía con el objetivo de cumplir con las necesidades sociales, pues agregan que no se logró “consolidar un proceso de acumulación de capitales privados que generen una dinámica productiva diferenciada” (En Salvia. 1999, p. 30).

Asimismo, Schinello y Vacca (En Salvia 1999) indican a partir de los análisis realizados de la estructura económica provincial, que la excesiva dependencia a la renta petrolera ha generado dudas sobre la sostenibilidad del modelo de desarrollo asumido, en tanto no se han producido estrategias que potencien otras industrias y con ello la obtención de capitales.

Así lo expresa la entrevistada...

“como un plan b [...] empieza ahí la obra pública por un lado y por el otro, en materia económica claramente lo fue el mar la recuperación de los Yacimientos Carboníferos Fiscales, así muy levemente con aquel momento con las restricciones de los años 90, pero se busco ahí, yo tengo con mayor nitidez el recuerdo del Puerto Caleta Paula, con mucha esperanza alrededor de eso. (Entrevista N°1. DU.27/04/13, p. 3)

Esta fue una obra que pretendía reactivar o generar una alternativa a las dificultades económicas presentes...

“Kirchner en el 91, [cuando asume la gobernación] le toca atravesar toda esta etapa de YPF.... hubo un planteamiento político de mirar al mar y empieza para nosotros sobre todo para Caleta Olivia... el tema del puerto Caleta Paula y de buscar una alternativa que estuviera relacionada con el consumo de pescado con montar el puerto y la explotación marina. (Entrevista N°1.DU.27/04/13, p. 3)

En una salida esperanzadora, se decide políticamente “mirar” el mar en el marco de una localidad en donde el trabajo se torna cada vez más excluyente, así lo destaca Cicciari (En Salvia. 1999). La autora señala que, si bien se han diseñado políticas económicas alternativas a la petrolera, no se logró el bienestar económico y familiar en torno ellas.

El 16 de abril del año 2012, se produce un hecho de enorme envergadura para los habitantes de Caleta Olivia. La presidenta Cristina Fernández de Kirchner, presenta el proyecto de Ley De la Soberanía Hidrocarburífera de la República Argentina, a través de la cual se estatizará YPF². Específicamente, 4 de Mayo del 2012, mediante la sanción y promulgación de la Ley N°26.74 “De la Soberanía Hidrocarburífera de la República Argentina”³, el Estado Nacional declara...

“como objetivo prioritario de la República Argentina el logro del autoabastecimiento de hidrocarburos, así como la exploración, explotación, industrialización, transporte y comercialización de hidrocarburos, a fin de garantizar el desarrollo económico con equidad social, la creación de empleo, el incremento de la competitividad de los diversos sectores económicos y el crecimiento equitativo y sustentable de las provincias y regiones. (Ley N°26.741. 2012. Art. 1°)

En esta investigación, la estatización de YPF se convirtió en un interés laboral por parte de los estudiantes para finalizar sus estudios secundarios. En el contexto de renovadas esperanzas laborales, de recuerdos instalados en la memoria de sus habitantes, se sostuvo que potenció el retorno de los estudiantes a la escuela secundaria para cumplimentar

2 Proyecto de Ley de Soberanía Hidrocarburífera de la República Argentina.

3 Ley 26.741 De la Soberanía Hidrocarburífera de la República Argentina. 4 de Mayo de 2012. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

con la obligatoriedad escolar en el nivel. Si bien no fue objeto de estudio de la investigación, sí es importante esta mirada histórica sobre la ciudad de Caleta Olivia y su desarrollo económico, que será retomada luego en el análisis de quiénes son los estudiantes de “FinEs”.

Panorama Educativo de Santa Cruz

Para analizar el plan “FinEs” resultó relevante indagar en el Sistema Educativo de la Provincia de Santa Cruz. En el año 2013, el Consejo Provincial de Educación expuso un relevamiento estadístico anual sobre el Sistema Educativo de la jurisdicción. Los datos indicaron que, de un total de 391 Unidades Educativas, 310 son estatales, 81 privadas, destacándose la Educación Primaria con la mayor cantidad de establecimientos 111, siguiéndole la Educación Inicial con 87, y en tercer lugar la Educación Secundaria con 66 Unidades Educativas.

La matrícula escolar total de Santa Cruz fue de 97.478 alumnos, distribuidos de la siguiente manera, 129 asistieron a Jardines Maternales, 14.111 concurrieron a Educación Inicial, 42.459 pertenecieron a Educación Primaria, y 18.914 estudiantes en Educación Secundaria. Del total de 97.478, 83.102 asisten a Unidades Educativas Estatales, y 14.376 concurren a Privadas.

En relación con la Educación de Adultos en la provincia existen 19 Unidades Educativas que brindan Educación Primaria para Adultos, 23 Secundarios para Adultos y 25 de Formación Profesional. Vinculado al número de estudiantes jóvenes y adultos, 1.756 pertenecen a la Educación Primaria para Adultos, 4.360 matriculados al Nivel Secundario para Adultos y 4.910 en Formación Profesional. La cantidad total de docentes en la provincia es de 9.797, de los cuales 8.762 pertenecen al Sector Estatal, y 1.642 al Sector Privado.

A continuación, se expone la matrícula escolar total provincial desde el año 2007 hasta el año 2013, y la matrícula de Caleta Olivia, correspondiente a los mismos años. La importancia analítica de estos datos, es porque aquellos estudiantes que no se matricularon en el nivel secundario regular, así como los que no lograron la continuidad educativa, se convirtieron en demanda potencial del Plan “FinEs”, para poder finalizar sus estudios secundarios.

Matrícula Escolar, cifras educativas

Para el análisis de estos datos, se recuerda que a partir del año 2012 la Provincia de Santa Cruz promulgó su Ley de Educación N°3305, a través de la cual adhiere a los preceptos de Nación en relación con la obligatoriedad de la Educación Secundaria, y en el año 2103 modifica la Estructura de su Sistema Educativo, 7 siete años de duración en primaria y 5 años en Secundaria, más un año en el caso de las técnicas. Esta gran modificación, trajo aparejado un escenario distinto para la modalidad de jóvenes y adultos, en relación con los sujetos que acceden a ella, y también las características y trayectorias educativas que pueden realizar los alumnos.

Seguidamente, se analiza comparativamente el total de estudiantes matriculados en toda la provincia de Santa Cruz con el total de estudiantes matriculados de la localidad de Caleta Olivia. Incluye a todos los niveles y modalidades, tanto estatal como privado. El objetivo de esta comparación es poder evidenciar cómo se comportan los datos, si tienen diferencias o similitudes y elaborar lecturas analíticas.

La cantidad total de estudiantes matriculados en la provincia de Santa Cruz correspondiente al año 2007 es de 77.811 alumnos, para el año 2008 el total es de 81.708, en el 2009 asciende 86.704 estudiantes, en el 2010 incrementa a 90.797, en 2011 aumenta a 93.340, en lo que refiere al año 2012 asciende levemente a 94.767, y finalmente en el año 2013 es de 97.478, expuesto previamente. Es decir, la cantidad de matriculados total en la provincia creció durante los años 2007-2013.

Lo expuesto tiene sentido cuando al analizar los períodos, se observa un mayor incremento de la matrícula escolar provincial en los primeros tramos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010. Luego, si bien la cantidad de matriculados sigue creciendo, es más lento. Es decir, a partir de los años 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, la explosión matricular comienza a descender. En esta investigación se consideró analíticamente que la mayor matriculación mantuvo una estrecha relación con la promulgación de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario, tal como se desarrolló en capítulos previos.

En el caso específico de la localidad de Caleta Olivia, se observó un comportamiento similar a la matrícula total de Santa Cruz. La mayor cantidad de estudiantes matriculados corresponde a los tramos 2007-

2008 y 2008-2009; y comienza a decrecer desde el año 2010. A partir del análisis efectuado, también en esta investigación se sostuvo que desde el año 2010 los alumnos que no se matricularon en el sistema educativo regular, luego se convirtieron en demanda potencial del secundario de jóvenes y adultos.

Las Condiciones Institucionales de la puesta en marcha de “FinEs”

En los siguientes apartados se describe y analiza la historia de la puesta en marcha de “FinEs” en Caleta Olivia, así como los componentes organizativos de la Escuela Secundaria EPJA en la que se puso en marcha el plan y su cotidianeidad, los tiempos escolares, las concepciones edilicias, las aulas dispuestas.

En tercer lugar y como eje transversal, se analiza el proceso de toma de decisiones en el marco de la resignificación de las normativas nacionales y provinciales que dieron lugar a la puesta en marcha del “FinEs” en Caleta Olivia. En dicho proceso, el interés se focaliza en las acciones que llevan adelante los sujetos que forman parte del Plan nacional.

El “FinEs” en Caleta Olivia, una historia de desvalorización

En Caleta Olivia el Plan “FinEs”, primera etapa, se implementa desde el año 2008 en cuatro escuelas sedes de la localidad: una de adultos, una escuela secundaria industrial y dos de secundario común.

El comienzo de la segunda etapa de “FinEs”, es difícil precisar. En el Convenio se explicita que el inicio fue en el año 2009, sin embargo, los entrevistados manifiestan diferentes apreciaciones en cuanto a las fechas y año. La referente administrativa relata que la primera etapa se inició en septiembre del 2008 y que un año o dos después se dio comienzo a la segunda... “el plan en principio se implementa desde septiembre del 2008 que se implementa con la primera etapa del fines [...] y después creo que al año siguiente o pasados dos años se implementa la segunda etapa del fines”... (Entrevista N°2. RA. 17/05/13, p. 2-3)

En cambio, para la supervisora del nivel medio, el “FinEs”... “la primera etapa cuando arrancó en el año 2008 hasta el 2011 ... hoy esa etapa continúa [...] esta primera etapa se dio hasta el 2011, pero a partir del 2011 se lanza la segunda etapa”... (Entrevista N°3. SM. 30/05/13, p. 1-2)

La existencia de contradicciones o la imprecisión en relación con la puesta en marcha de la segunda etapa, se vinculó al desconocimiento histórico- educativo sobre la puesta en marcha del Plan “FinEs” en la localidad. La ausencia de datos concretos evidenció un desdibujamiento de la propuesta educativa enmarcada en la histórica desvalorización de la modalidad de educación de jóvenes y adultos y de los sujetos que la componen.

En el año 2013 y con el proceso de reestructuración del Sistema Educativo, se generó un proceso de reagrupamiento y redistribución de las etapas del plan “FinEs” en Caleta Olivia. Dicho proceso implicó:

- Redistribución de la matrícula del “FinEs”, en función de la secundarización de la EGB 3.
- Separación de las etapas, y se puso en marcha sólo en dos instituciones de adultos. Es decir, recupera la especificidad de la modalidad porque deja de ser una propuesta educativa en otras escuelas, como lo fue inicialmente.
- Reubicación de los tutores, referentes administrativos y estudiantes.

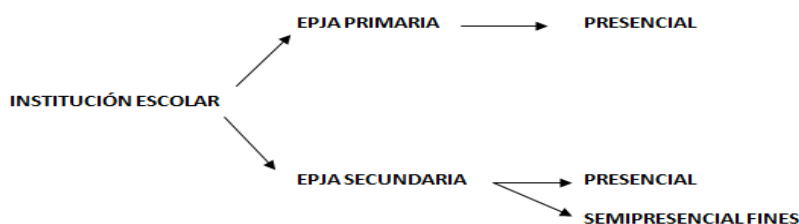
Como se explica, a partir del año 2013 el plan “FinEs” se llevó a cabo sólo en dos instituciones de adultos, en una la primera etapa y en la otra la segunda. Esta segunda etapa, objeto de análisis de la investigación, funciona desde el año 2013 en una nueva escuela EPJA Secundaria, cuya creación es del mismo año.

En función de la reestructuración del Sistema Educativo Provincial se crea la Escuela Permanente de Jóvenes y Adultos Nivel Secundaria (en adelante, EPJA Secundaria), que funcionará en el mismo edificio de la Escuela Primaria para Adultos. Se hace necesario destacar este inicio simultáneo de la nueva EPJA secundaria junto al Plan “FinEs” segunda etapa.

El “FinEs” en una Escuela

En la institución donde se llevó a cabo el “FinEs” existió también la propuesta educativa de Nivel Primario para Adultos, cuya modalidad fue presencial y a la cual asistieron los estudiantes en el horario de las 19.30 a 23.30hs.

La EPJA Secundaria tuvo dos propuestas educativas: una modalidad presencial, con un plan de estudio de tres años de duración y por el cual los estudiantes obtenían el título de Bachiller; y la modalidad semipresencial dada por el Plan “FinEs” segunda etapa, objeto de estudio de esta investigación.



Esta segunda etapa recibía alumnos que adeudaban materias de 8vo y 9no de la EGB 3 y del Polimodal. Dichos estudiantes originalmente solicitaban el pase de su escuela de origen a la EPJA Secundaria, convirtiéndose así en matrícula de la escuela y recibían su título en ella.

Los sujetos entrevistados relatan distintas posiciones respecto de la creación de EPJA Secundaria y de la puesta en marcha de la segunda etapa del plan “FinEs”. La referente administrativa relató el proceso como...

bueno ahora lo trasladaron a este colegio, que se inauguró este año, que es la escuela secundaria... entonces absorbemos lo que es la segunda etapa del fines... vos tenés que pedir el pase de tu colegio de origen, donde hayas dejado, no importa el trayecto que hayas hecho para este colegio. (Entrevista N°2. RA.17/05/13, p. 2)

A su vez, la rectora de EPJA Secundaria consideró que la creación de la institución fue de modo intempestivo y vinculada a las titularizaciones de cargos docentes...

“en realidad el plan fines estaba en distintas escuelas, este año [se refiere al 2013] por una decisión de la Dirección General de Adultos, se concentra solamente en las escuelas nocturnas... esta escuela se va a crear de manera intempestiva... dos días antes de las titularizaciones en realidad. (Entrevista N°4. R.07/06/13, p. 1)

En las voces de los sujetos se percibió que el origen de la EPJA Secundaria fue diferente y en función de distintos objetivos. Esto evidenció que las políticas pueden poseer diversas significaciones y los sujetos la conciben de distintos modos. Para Miranda (2011), quien retoma a Ball (1997, 2002, 2008), las políticas entendidas como sistema de valores y de “significados polisémicos” resultan imprecisas para los sujetos (p. 107). Para los sujetos de esta investigación, la creación de la EPJA Secundaria en tanto institución, enmarcada políticamente, respondió a distintos intereses. Algunos de ellos, no tuvieron una relación con los intereses de los estudiantes, pues tal creación se vinculó con las titularizaciones docentes, no así a las necesidades de los alumnos.

A partir de lo expuesto, se analizó que la segunda etapa del Plan “FinEs” redefinió su puesta en marcha, en esta nueva escuela.

Condiciones Institucionales en la Escuela Secundaria EPJA donde funcionó “FinEs”

Las condiciones institucionales y las pedagógicas constituyen parte integral de los procesos de enseñanza. Tal como lo expresa Storino (2012), en un contexto de recientes cambios, la escuela tiene que potenciar su proyecto democratizador ofreciéndoles a los sujetos la posibilidad de cumplimentar con sus trayectorias escolares, desplegando para ello diversas estrategias institucionales.

Rockwell (1995) señala que estar en la escuela, permanecer en ella, nos deja huellas. Según esta autora el contenido de la experiencia escolar permea las formas en que se transmite el conocimiento, en las ma-

neras en que se organiza el espacio escolar, en el modo en que se enseña, en las relaciones institucionales que se entablan. Sostiene Rockwell que las normas educativas oficiales no se incorporan a la escuela de acuerdo con su formulación original, sino que es recibida y reinterpretada mediante la participación de la experiencia escolar como dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.

Rockwell (1995) señala que la experiencia escolar posee diversas dimensiones que organizan las prácticas institucionales de la escuela. Dichas dimensiones refieren a la estructura de la experiencia escolar, es decir cómo se usa el tiempo y el espacio, la formación de grupos y su participación; a la definición escolar del trabajo docente y sus concepciones; la presentación del conocimiento escolar, que incluye la organización temática, la presentación formal de los conocimientos; la definición escolar del aprendizaje, hace mención a la organización del proceso de aprender; y la transmisión de concepciones de mundo, es decir las interpretaciones sobre los contenidos académicos y su selección, en la forma en que se organiza el trabajo, en las concepciones y prácticas. Algunas de estas dimensiones fueron retomadas y orientaron el análisis sobre cómo se puso en marcha el Plan “FinEs” en la escuela Secundaria EPJA, es decir orientó la mirada en relación a cómo se organizó la experiencia escolar, en las condiciones institucionales de esta escuela.

Componentes organizativos de la experiencia escolar

El edificio de la Escuela, su estructura edilicia

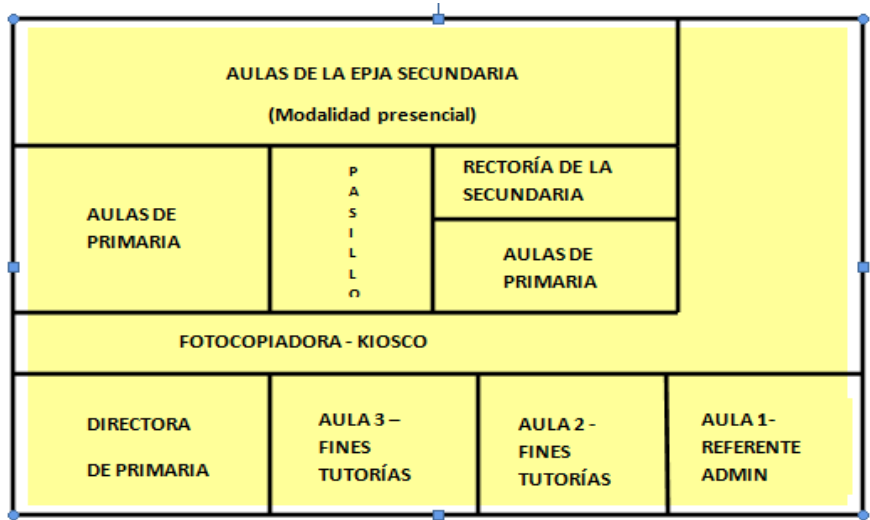
De modo general, al ingresar al edificio se debía atravesar un camino que unía el portón externo con la calle, allí había una pequeña puerta de acceso al hall. Una vez dentro, del lado derecho se visualiza la oficina de la Rectora de la EPJA Secundaria, espacio compartido con los secretarios.

En la primer aula trabajaba la referente administrativa, en un escritorio donde apoya diversos expedientes, normativas, documentaciones y algunos módulos. En una de las paredes del aula había un afiche con información, para los estudiantes que iban a consultar. El afiche presentaba las características del Plan A, B y C, con el objetivo de orientar

a los estudiantes en los trayectos que podían realizar en función de las materias o años que adeudaban.

Las siguientes dos aulas eran ocupadas por los tutores y estudiantes. Es decir, la cantidad total de aulas dispuestas para el plan “FinEs” fueron tres.

Croquis de la institución:



De modo permanente, en la institución entraban y salían personas demandando información: algunas consultaban por las características del “FinEs” y por los requisitos; otras, por la documentación a presentar; también preguntaban por la presencia de tutores en el día.

En el aula de la referente se hallaba un cronograma con las tutorías y horarios:

HORA- RIOS/ DÍAS	LUNES	MARTES	MIÉRCO- LES	JUEVES	VIERNES
19 a 20hs			Ética y Ciu- dadanía y Contables		Lengua (funcionó en un aula de otra escuela)
20 a 21hs	Matemática Ciencias Sociales	Inglés Lengua (funciona en otra escuela)	Inglés	Ciencias Naturales	Lengua (funcionó en un aula de otra escuela) Ética y Ciudadanía y Contables
21 a 22hs	Matemática Ciencias Sociales	Inglés Ciencias Sociales Ciencias Naturales	Matemática	Ciencia Naturales	Ética y Ciudadanía y Contables

El cuadro expresa el modo en que se organizó el tiempo, es decir los horarios de las clases con sus respectivos tutores. El recurso en cuestión fue muy consultado por los estudiantes, puesto que les permitió organizarse.

Tiempo escolar

Se destaca que el cronograma no era fijo, era recurrente que los horarios, días e institución se modificaran. Se señala que, si bien existió la disponibilidad de información para los estudiantes, muchas veces no se respetaba. Esto se observó en determinados momentos cuando los estudiantes llegaban a las tutorías, no encontraban al tutor, y se retiraban.

Rockwell (1995) considera que la distribución del tiempo dentro de un horario escolar, tiene relación con el valor implícito que la escuela

le otorgue a las diversas actividades, que se suceden en ella. Según el croquis de la institución, y el cronograma con días y horarios, se analiza que en ocasiones coincidían más de una tutoría en las aulas dispuestas para el “FinEs”. Durante la investigación, algunos registros de campo reflejaron la superposición de tutorías en un aula, es decir dos tutorías funcionaban de modo paralelo. Este tema se analizará en profundidad en el capítulo IV.

Las aulas

En el apartado previo, se señaló que en sólo dos aulas se brindaron las tutorías para el Plan Nacional, sólo la tutoría de Lengua se brindó en un aula de otra institución. Las dos aulas eran de forma rectangular, con aproximadamente treinta bancos y sillas, con dos ventanas cerradas para evitar el ingreso del frío, dos calefactores.

El espacio contó con un pizarrón ubicado en una pared al centro, un escritorio con su respectiva silla para el/a tutor/a, generalmente dispuesto al costado del pizarrón, y un pequeño armario, el cual se encontraba cerrado.

En el siguiente apartado, se analizan las tareas que desempeñaron los sujetos del “FinEs”, referentes administrativos, tutores y estudiantes en la institución escolar.

Los Sujetos del “FinEs” en la Escuela

En la investigación se estudiaron y analizaron las acciones desarrolladas por los sujetos que conformaron el Plan “FinEs”. A continuación, se describe, en primer lugar, a los grupos de estudiantes y los tutores; posteriormente se analiza el lugar y las tareas que realizaron los referentes y la Rectora de la escuela secundaria EPJA.

Los grupos de estudiantes y sus motivos de inscripción al “FinEs”

Un rasgo central de este grupo de adultos y jóvenes, es la diversidad. De modo general, los grupos de estudiantes tenían entre 20 y 50 años,

la cantidad de mujeres y hombres en las tutorías era equitativa, sólo en algunas ocasiones asistían más mujeres, pero no fue lo recurrente. Tanto hombres como mujeres, se inscribieron a “FinEs” para finalizar sus estudios Secundarios, con la intención de mejorar sus puestos de empleo, o cumplimentar con el requisito de terminalidad en el nivel, que alguna empresa solicitaba. Algunos tenían familia, hijos e hijas, otros vivían con sus padres.

Como estos estudiantes adeudaban varias asignaturas del Secundario, fue recurrente que asistieran a diversas tutorías. La tutoría con más alumnos fue la de Lengua, a ella asistieron 10 estudiantes aproximadamente. A la tutoría de Ética y Ciudadanía y Contabilidad concurren 8, a la de Matemática 4, y a la de Ciencias Naturales 7 alumnos. Esta era la cantidad de estudiantes que con más frecuencia asistió a las tutorías, pudiendo existir alumnos que acordaron otro tipo de contrato pedagógico o plan de trabajo con el tutor. En estos casos sólo iban una sola vez por semana, o en otro horario o sólo para llevar algún trabajo práctico, o a consultar una inquietud específica.

La investigación hizo hincapié analítico en los grupos de estudiantes de dos tutorías, correspondientes a las tutorías de inglés y Ciencias Sociales, porque tales estudiantes asistieron con cierta frecuencia, lo que posibilitó la observación y el análisis sobre las interacciones entre los tutores y ellos, así como visualizar de qué manera trabajaron con los contenidos de los módulos.

A las tutorías de inglés asistieron con mayor frecuencia tres alumnos, un varón de aproximadamente 20 años y dos mujeres, una de 20 y otra de alrededor de 45 años. A la tutoría de Ciencias Sociales concurría un solo estudiante de 35 años. Al consultarles por los motivos que los llevó a inscribirse al “FinEs”, ellos coincidieron en que buscaban finalizar el secundario para mejorar su puesto de trabajo o para acceder a un empleo mejor remunerado. Sólo en el caso de la señora con más edad, quería lograr la finalización de los estudios porque la consideraba una cuenta pendiente, y quería ayudar a sus hijos y nietos en las tareas educativas.

Un alumno explicó que sus motivos fueron... “es para cambiar de trabajo... tengo posibilidades de ingresar a una empresa... además trabajo de noche... yo no puedo venir a todas las de las materias, pero puedo venir a consultar alguna duda” ... (EntrevistaA1. 09/09/13, p. 2)

El motivo principal de elección del plan “FinEs” por parte de los estudiantes, se debió a la gran flexibilidad en relación con la no obligatoriedad en la asistencia y la posibilidad de resolver actividades de los módulos en sus hogares. Los alumnos entrevistados consideraron muy relevante y beneficioso asistir sólo cuando tuviesen dudas o consultas específicas, o durante el proceso de evaluación, o entrega de un trabajo práctico acordado. Tal elección se debió a que, de los cuatro estudiantes observados entre las dos tutorías, tres de ellos trabajaban y una era ama de casa.

Al igual que en la investigación de Pecarrere (2014), estos estudiantes se inscribieron en el plan por motivos laborales, ya sea para encontrar un empleo o conseguir un puesto más valorado, más estable, que les brinde mejores condiciones y registrados.

Otra estudiante señaló que... “yo soy ama de casa... no terminé mis estudios porque criaba a mis hijos, ahora ya están grandes... para mí es como una deuda pendiente... quiero ayudar a mis nietos”... (EntrevistaA2. 21/05/13, p. 1)

La estudiante valora el título secundario, y deseó volver a la escuela para finalizar el nivel, visualizó al plan nacional como una segunda oportunidad. Según la referente administrativa... “muchos de los varones que están acá la mayoría están trabajando en empresas que les están exigiendo tener el secundario completo” ... (Entrevista RA. 17/05/13, p. 7). Los motivos de estos jóvenes y adultos para inscribirse al plan “FinEs” fueron diversos, y en función de sus experiencias de vida, sus inquietudes laborales, sus ámbitos familiares, no obstante, la propuesta metodológica del plan fue aceptada y valorada por ellos.

Los tutores

En mayo del año 2013, el plan “FinEs” segunda etapa inició sus actividades en la escuela con cinco tutores, la tutora de Matemática, de Inglés, de Ciencias Sociales, de Ciencias Naturales y el tutor de Lengua. Después de julio se incorporó un tutor que brindó tutorías en dos materias Ética y Ciudadanía y Contables.

De los seis tutores, cinco ya habían trabajado en la modalidad de jóvenes y adultos, y de este grupo, cuatro habían participado del “Fi-

nEs” en la primera etapa en Caleta Olivia o en otra localidad. El tutor de Lengua además de participar del “FinEs”, también había cumplido la misma función en el Programa de Alfabetización “Yo sí Puedo” en la provincia de la Rioja. El tutor de Matemática no había trabajado en esta modalidad.

Los tutores de Inglés, Matemática, Lengua y Ciencias Naturales poseían el título de docentes, y tenían cargos en otras escuelas. La tutora de Ciencias Sociales era abogada, por lo tanto su título era de idoneidad. Y el tutor de Ética y Ciudadanía y Contables era Contador y había estudiado algunos años de abogacía, al igual que la tutora anterior era idóneo. Estos dos tutores tenían abierto su legajo en la provincia de Santa Cruz, e incluso estaban trabajando como docentes del nivel Secundario común.

Rodríguez (2008) señaló que en la Argentina, pese a los avances en relación con la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, en el marco normativo no se hace referencia a la imperiosa necesidad de formación específica para estos docentes. Los tutores de esta investigación, si bien conocían la modalidad por sus experiencias laborales previas, no todos contaban con una formación específica para el nivel, tal como se expuso, algunos incluso no eran docentes con título, aunque trabajaban en el nivel Secundario. En el capítulo IV se profundiza en la relación entre la débil formación y la escasa capacitación recibida sobre el plan “FinEs” para los tutores.

En una entrevista realizada al Ex Supervisor de la modalidad de jóvenes y adultos explica las dificultades para sostener el plantel docente, debido a la precariedad de su trabajo, como producto de los magros salarios obtenidos por las tutorías. Según el entrevistado, ello posibilitó que los cargos docentes fuesen cubiertos por personal idóneo...

“la hora cátedra la abonaban mucho menos porque la paga nación la abonaban mucho menos que la de la provincia, era mucho menos el monto, entonces tenías un profe que agarraba 12hs le daban 10hs en otra escuela y renunciaba se iba no venía más, entonces siempre había que estar buscando profes, entonces por descarte quedaba lo peor en el sentido de que quedaban los que no tenían título, la gente que es idónea”... (Entrevista N°6. ExS. 25/04/13, p.5)

La diferencia en el valor de la hora cátedra entre Nación y provincia de Santa Cruz, generó que muchos docentes titulados que habían tomado los cargos, renunciaran rápidamente como consecuencia del escaso sueldo obtenido. Se destaca que la hora cátedra en Santa Cruz, como parte de la Patagonia, asume un mayor valor por considerarse Zona Patagónica, es decir en condiciones climatológicas y geográficas difíciles. Los bajos salarios de los tutores del “FinEs”, evidenciaron la precariedad con la que se sostuvo el Plan Nacional. E incluso en ocasiones la designación en el cargo tomaba dos o tres meses, lo que afectaba la continuidad de los estudiantes en el plan.

El entrevistado reconoció como problema central en la puesta en marcha del “FinEs” la ausencia de tutores docentes, de hecho, afirmó que algunos profesores literalmente asumieron el cargo porque no tenían otra opción más gratificante económicamente...

“yo creo que la falla o fracaso se debió a la falta de profesionales, por ahí tenías que nombrar a un maestro que tenía dos cargos, entonces no sé si le ponían interés, ganas [...] si en realidad tomaba alguien que decía bueno... lo tomo no me queda otra... eso sí le salían 4hs en otra escuela se iban”... (Entrevista N°6. ExS. 25/04/13, p. 13)

La situación explicitada hace referencia a las condiciones objetivas del trabajo docente en el “FinEs” y en el nivel secundario, en la que los profesores recibían un bajo salario por sus horas de trabajo, y a la necesidad de tomar muchos cargos en distintos lugares, lo que afectó su estabilidad laboral y su desempeño como profesional.

De modo reiterado en las entrevistas realizadas a referentes y tutores, expresaron las dudas en relación con la continuidad del plan, debido al incumplimiento en el pago de los salarios a los tutores. El ex referente del plan explicó...

*“por ahí al mes siguiente cobraban los 1200 o al mes siguiente, tomálo como un **aborro** le decíamos, porque la verdad para qué le íbamos a mentir si así venía el recibo, pero a nadie se le dejaba de pagar”... (Entrevista N°5. ExR.16/05/13, p. 5)*

Aquí se analiza que el referente, hizo uso de su perfil político para intentar convencer al tutor de que el magro salario por sus horas de trabajo, que además las recibió tardíamente, le servirán como ahorro; él reconoció la veracidad de esto, y puso de manifiesto uno de los problemas centrales de la puesta en marcha del FinEs”, que tuvo que ver con el escaso reconocimiento económico por el trabajo de tutor.

En vinculación con lo señalado, Caisso (2012) en una investigación analiza la problemática de la finalización educativa de jóvenes y adultos, a través de la puesta en marcha del Plan “FinEs” primaria en la provincia de Córdoba. Allí, la autora enuncia que los tutores que están a cargo de la puesta en marcha se inscriben por propia voluntad y reciben por su labor un bono de \$390 (pesos argentinos) por mes. Caisso (2012) destaca que resulta difícil de cobrar en tiempo y forma como retribución a su tarea al frente de las clases-tutorías. Afirma que no se trata de una tarea más, remunerada dentro del conjunto del salario del docente, si no por fuera de él.

Se observó una relación entre el escaso salario, un contrato a término y la concepción desvalorizada que tienen algunos referentes administrativos sobre el trabajo que llevaron adelante los tutores. Se considera que ello contribuyó a que los tutores elijan otros puestos de trabajo, mejor salariables y que como comentaba una tutora... “se trataba de un pago en negro, que no te incluye vacaciones ni aguinaldo, que eran a término, es decir atentaba contra el estatuto docente”... (Observación N°4. 17/06/13, p. 2).

En esta línea, otro tutor entrevistado explicó que no quería seguir trabajando porque no le pagan, o si lo hacen es de modo tardío, afirmó que este empleo es por contrato a término, en negro, inestable, sin aportes jubilatorios...

“el sueldo la demora en los pagos, el docente me suma que estás por contrato que te pagan en negro que no tenés aportes jubilatorios, la inestabilidad laboral, o te pagan vacaciones, si te gusta bien y si no lo siento, si yo trabajo bien, los derechos de los trabajadores, cobramos menos, es muy contradictorio, no es que esté en contra del gobierno, claro, se trata de cualquier política pública educativa y el respeto

*de los derechos de trabajador son dos cosas distintas”...
(Observación N°7. Sep.3)*

De esta manera, existieron de modo asiduo dificultades en la permanencia de la planta de docentes, lo que favoreció a que dichos puestos de trabajo sean cubiertos por tutores con débil formación y en algunos casos con otros títulos.

Los referentes administrativos

El **primer referente** que trabajó en la primera etapa del “FinEs”, lo hizo en otra escuela, desde el año 2008 hasta abril del año 2013. En este caso, él fue convocado por la provincia para participar de la propuesta, e incluso el último año ofició de referente de la zona norte de Santa Cruz abarcando el “FinEs” en las localidades Caleta Olivia, Trucado, las Heras y Puerto Deseado. En el capítulo II, se explicitaron las tareas que debía llevar adelante el referente administrativo según la normativa vigente. El referente de esta escuela, además de cumplimentar con dichas tareas, desarrolló otras durante su mandato, algunas vinculadas a los tutores y otras específicamente administrativas organizativas.

Además de las tareas señaladas por la documentación nacional y provincial (enunciadas en el capítulo anterior) este referente realizó otras.

- a. convocó a los tutores a trabajar. Para dicha convocatoria utilizó diferentes recursos... “primero convocábamos a todos los profes, mandábamos a supervisión, y convocábamos por diferentes medios, por Facebook, convocando a tutores que están interesados en trabajar con el plan fines, con 4 horas reloj”... (Entrevista ExR. 16/05/13, p. 2). También la convocatoria se extendió a otros medios como la radio y el canal de televisión local.
- b. Asesoró a los tutores en relación con la distribución de su carga horaria para que pudiese tomar el cargo.
- c. Brindó capacitación a los tutores sobre la aplicación de los módulos... “nos capacitaban a nosotros y luego nosotros a los docentes para que supieran cómo trabajar, porque tampoco es tanto el movimiento, porque se trabaja con módulos que ya vienen de nación”... (Entrevista N°5 ExR. 16/05/13, p. 5).

En términos organizativos y administrativos, el referente intervino en la organización de la escuela, es decir en la coordinación de las aulas, la organización de las tutorías, la distribución de los espacios curriculares en función de la cantidad de inscriptos. Las tareas que realizó este referente excedieron a las descriptas en el capítulo II del “Documento para Docentes FinEs Secundaria” (2008).

En relación a lo expuesto, Finnegan y Brunetto (2014) en su investigación analizaron las funciones que llevaron adelante los referentes, remarcaron su heterogeneidad como grupo, indicaron que ellos se apropiaron de la política, movilizaron recursos que permitieron la inscripción de los estudiantes, hicieron el seguimiento de la cobertura de los cargos, proveyeron de materiales e insumos, resolvieron conflictos y organizaron la documentación de los alumnos. De esta manera, en su estudio, las autoras afirman la preponderancia del referente como soporte fundamental para la puesta en marcha del FinEs 2 Secundaria. De modo similar, en esta investigación se analizó que el referente se apropió de la propuesta y tomó decisiones que favoreció la puesta en marcha política del FinEs segunda etapa en esta escuela.

La **segunda referente** comenzó a trabajar en el cargo a partir mayo del 2013, con la segunda etapa de “FinEs”. Ella ya tenía experiencia con el plan, pues antes estuvo con la primera etapa, por un proceso de reubicación de su cargo, al igual que el otro referente en otra escuela.

Las tareas que realizó la referente coincidían con las que sostiene la normativa. Brindó asesoramientos a los estudiantes para su inscripción, relevamiento y seguimiento de alumnos que adeudaban materias, colaboró con los tutores para que cuenten con la información de los estudiantes para elaborar su plan de trabajo, también asesoró a los estudiantes en relación con la documentación a presentar, así como la elección del plan A, B o C en función de las materias que adeudaban y los módulos que les correspondían. Y, al igual que el referente anterior, envió documentación e información a Río Gallegos.

La diferencia puntual entre los referentes fue que la segunda no participó en las convocatorias de los tutores ni intervino en su selección, pues en este caso quedó en manos de la Comisión de Ofrecimiento perteneciente a la Dirección de Adultos de Caleta Olivia.

En la investigación se sostuvo que la referente actual, al no participar de la convocatoria a los tutores ni de su selección, obedeció a un perfil más orgánico e institucional, a diferencia del referente anterior, cuyo perfil vinculado quizás a lo político, fue más activo. En el capítulo IV, se retoman estos análisis y se profundiza en las funciones de los referentes.

Plan A, B y C del “FinEs” en la escuela, una puesta en marcha singular

En párrafos anteriores se señaló que una de las funciones centrales de los referentes fue el asesoramiento a los estudiantes en relación con los trayectos o recorridos que podían realizar en función de las materias que adeudaban o de los años que tenían pendientes para finalizar el secundario. Dichos trayectos se organizaron en Plan A, B o C. En este apartado se analiza cómo funcionaron los planes en la institución.

En el aula de la referente había un afiche con los planes en cuestión:

- a. Para ingresar al Plan A, los estudiantes debían **haber regularizado** la primaria o su equivalente a la EGB 1 y 2, y para finalizar el secundario tenían que aprobar los 11 módulos del “FinEs” (Módulos N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11).
- b. Para ingresar al Plan B, los alumnos tenían que **haber regularizado** el 2do año de la secundaria o su equivalente a la EGB 3 y a ellos les correspondían 8 módulos (Módulos N°4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11).
- c. Para ingresar al Plan C, la condición de ingreso era **haber regularizado** 3er año de la secundaria o el equivalente al 1er año del polimodal, y tenían que aprobar 5 módulos (Módulos N°4, 8, 9, 10 y 11).

En la EPJA Secundaria el funcionamiento y organización de los Planes A, B y C, fue distinto de los planteos nacionales. Se observó que existió un modo diferente de puesta en marcha de dichos planes en la escuela. La diferencia se generó cuando en el afiche se remarcó la idea de “**haber regularizado**” cuando en la normativa nacional indica “**tener aprobado**” (Documento para Docentes FinEs Secundaria. 2008, p. 32).

Tal diferencia se establece en que tener aprobado significa haber culminado con el trayecto anterior, para inscribirse en cualquiera de los planes. Es decir, tener la certificación del nivel primario finalizado, esto lo señala la documentación nacional. En cambio, en la EPJA Secundaria haber regularizado significó... “haber sido alumno regular del 2010 para atrás”, y tener la posibilidad de adeudar materias, e inscribirte en más de un plan (Entrevista RA. 17/05/13, p. 7).

Lo antes analizado, marcó una distinción con la propuesta nacional en la organización de los planes A, B y C, así como en el modo en que los estudiantes pudieron construir sus trayectos de finalización de estudios secundarios.

En la observación realizada, la tutora de Inglés comentó que el alumno trabajaba con el Módulo N°1 del Plan A, y la estudiante más joven con el Módulo N°5 del Plan B... “en el caso de la alumna ella se encuentra completando las actividades del módulo N°5, L la docente me indica que es una alumna avanzada, y el varón está con el módulo introductorio”... (Observación N°1. 05/06/13, p. 1). A la tutoría de Ciencias Sociales concurría un estudiante que resolvía actividades del Módulo N°3, del Plan A (Observación N°5. 17/06/13). Aquí se evidenció que a la tutoría de Inglés asistieron alumnos de diferentes planes, en este caso un alumno del Plan A y una alumna del Plan B, a su vez con distintos módulos.

En el siguiente apartado se analiza la dificultad que generó la matriculación de los alumnos en diversos planes y la decisión que tomó la rectora del EPJA Secundaria con la referente, y sus implicancias.

Inscripción de estudiantes en “FinEs”, una matrícula irreal

Una de las funciones de la referente fue la inscripción de los estudiantes en los distintos planes. En un diálogo entre la referente y la rectora... Esta última sostuvo...

“seamos coherentes, utilicemos la misma planilla [...] lo que pasa es que hay alumnos inscriptos y con módulos del Plan A y Plan B y no han terminado ni el plan A ni el plan B [...] si tengo inscriptos en el Plan A, en el Plan B

y Plan C tendrán más inscriptos de los que en realidad son”... (Observación N°2.17/06/13, p. 3)

La dificultad se suscitó en que tuvieron estudiantes matriculados en los tres planes, o en dos, lo que generó una multiplicidad y superposición de matrícula. Esto evidenció que la superposición de planes (si un alumno está inscripto en el plan A, B y C,) genera una matrícula triplicada, convirtiéndose entonces en una matrícula irreal. Ello se debió a una puesta en marcha diferenciada de la propuesta por la normativa nacional del “FinEs”, en relación con la organización de los planes y las condiciones de ingreso a ellos por parte de los estudiantes.

La referente explicó que las condiciones de ingreso a la segunda etapa de “FinEs” y sus planes eran... “para la segunda etapa del FinEs... vos tenés que pedir el pase de tu colegio de origen, donde hayas dejado, no importa el trayecto que hayas hecho...” (Entrevista N°2. RA.17/05/13, p. 2). En el aporte de la referente se evidenció que se habilitó el acceso por parte de los alumnos a los distintos planes, lo que reflejó la superposición de estos y la multiplicación de la matrícula. Ello posibilitó que los estudiantes que adeudaran materias, puedan inscribirse en más de un plan.

Los módulos de “FinEs” en la escuela

En el capítulo II se presentó la estructura del plan, se informó sobre la cantidad de módulos, y qué materias incluían. En este apartado se analiza quién los entregó en la escuela y qué función cumplieron durante la superposición de planes y la multiplicación de la matrícula. Los módulos eran entregados por la referente administrativa. También se señaló, que el Ministerio de Educación de la Nación se comprometía a entregar los módulos para las tutorías. Sin embargo, en la EPJA Secundaria existieron dificultades en el acceso a los mismos, pues la referente indicó que desde el Ministerio no les habían enviado todos los módulos. Debido a ello, en ocasiones les solicitaron a los alumnos que fotocopien los módulos, o podían acceder a ellos a través del uso de internet (Observación N°3.12/06/13). Los módulos que sí se entregaron a los estudiantes eran gratuitos, sin embargo, cuando ellos debían fotocopiarlos tuvieron que pagarlos. Aquí se analizó que la dificultad en el acceso a los módulos rompió la gratuidad de la educación, y el

compromiso que el Ministerio de Educación de la Nación estableció con las jurisdicciones.

El obturar el acceso a los alumnos de los materiales de estudio pudo perjudicar su trayecto escolar, su continuidad educativa, se recuerda que los módulos son correlativos, tal como se señaló en el capítulo II.

Frente al problema de la multiplicación matricular, la rectora y la referente tomaron una decisión que les permitió controlar la entrega de los módulos, es decir se les otorgarán a los estudiantes, una vez que aprueben el anterior...

“no se les puede entregar todos los módulos, porque ellos se quedan sin módulos, que en todo caso si un alumno les pide el módulo 1, 2 y 3 que al menos devuelva o termine el 1, que se le pida al alumno que devuelva el 1”... (Observación N°2.17/06/13, p. 3)

El plan FinEs tuvo una organización institucional específica, en relación con la certificación, la entrega de los módulos y la inscripción de los alumnos. En esta experiencia se observó que quién advierte una matriculación triplicada es la Rectora de la escuela Secundaria EPJA. Aquí es ella quien detentó la relación de poder, basado en el conocimiento académico institucional y su funcionamiento organizativo. En la decisión tomada entre ambos sujetos, imperó una mirada desde la lógica de la acreditación educativa, que pudo haber afectado la trayectoria educativa de los estudiantes y su continuidad.

En este capítulo se analizaron, desde la dimensión institucional, los distintos componentes organizativos de la escuela en la que se puso en marcha el plan “FinEs”. También se analizó el proceso de resignificación que los sujetos realizaron de las normativas nacionales y provinciales, durante la puesta en marcha en la escuela. Además, se analizaron las condiciones institucionales de la escuela Secundaria EPJA y su complejidad cotidiana, en relación con las magras condiciones laborales y contractuales de los tutores, los perfiles de los referentes administrativos y su participación en la inscripción de los estudiantes en el plan.

Se analizaron los motivos por los cuales los estudiantes se inscribieron en el “FinEs”, así como uno de sus intereses en finalizar sus estudios secundarios fue mejorar sus puestos laborales, en un contexto de estatización de YPF, empresa emblemática en la localidad de Caleta Olivia y en sus habitantes.

Se evidenció una puesta en marcha diferenciada de los postulados y normativas nacionales, respecto de los requisitos de inscripción de los estudiantes a los planes, lo que produjo la superposición de dichos planes y una matriculación irreal de la matrícula. Una vez reconocida tal situación, por parte de la Rectora de la escuela Secundaria EPJA, ella en conjunto con la referente administrativa decidieron, desde una lógica basada en la acreditación, promover mecanismos de control sobre la entrega de los módulos.

Capítulo IV

La dimensión pedagógica del Plan “FinEs”

Introducción

En este capítulo se abordan las condiciones pedagógicas que propone el plan “FinEs” para la construcción del conocimiento, a partir de analizar cómo se usaron los módulos cotidianamente por los tutores y estudiantes en el aula, y la relación de los contenidos con el contenido local. En dicho proceso centramos la mirada en el uso social de los módulos, es decir qué actividades les proponía este recurso a los estudiantes, de qué manera eran resueltas por ellos, qué significados les otorgaban los tutores y estudiantes en el aula, entre otras. Luego se analiza el dispositivo tutorial, entendido como un encuentro dialógico entre tutor y estudiantes, así como las decisiones que tomaron los tutores en el aula. En esta investigación se considera de relevancia indagar sobre la capacitación sobre el plan “FinEs”, si tuvo lugar, a quiénes fue dirigida, y qué temas se abordaron. Ellos nos proporcionan una mirada sobre cómo se conciben los procesos de enseñanza, y las prácticas de los tutores en el

aula. También se aborda cómo se puso en marcha el dispositivo tutorial en la escuela estudiada, y su vinculación con el pizarrón como recursos pedagógicos. Hacia el final del capítulo, se trabaja sobre los sentidos que le otorgaron estos jóvenes y adultos el asistir a las tutorías, en función de sus intereses y motivos por finalizar sus estudios secundarios.

Condiciones pedagógicas del “FinEs”

En el capítulo I, se explicó que los recientes cambios en la escuela secundaria pretenden generar un proyecto democratizador, que potencie el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta perspectiva, Storino (2012) enuncia que la enseñanza enmarcada como política pública, responsabiliza al Estado en la generación de las condiciones necesarias para que la enseñanza se despliegue, con responsabilidad. Para la autora, dichas condiciones deben posibilitar la reconfiguración de una propuesta pedagógica, a través de la cual se reorganice el proceso de enseñanza y se promuevan saberes y experiencias diversas para un tipo de alumno.

La autora considera que la escuela demanda encontrar nuevas maneras de enseñar, con “mejores condiciones para que el aprendizaje se torne efectivo” y materialice la inclusión educativa (Storino. 2012, p. 6). La educación de jóvenes y adultos requiere de la construcción de diversas propuestas de enseñanza, que se sustenten en condiciones pedagógicas cada vez más inclusoras. Poner a disposición de los sujetos jóvenes y adultos procesos de enseñanza que convoquen los saberes y experiencias que ellos mismos han construido, potencia la materialización de sus aprendizajes.

El uso de los módulos por los tutores

A lo largo del libro se explicitó que los módulos habían sido confeccionados en la provincia de Córdoba y que el plan “FinEs” los había retomado para su puesta en marcha. También se señaló que en la normativa nacional, se explicitaba que tal... “elección no implicaba su aplicación sin tener en cuenta las adecuaciones y adaptaciones que se consideren necesarias”... para su puesta en marcha en las jurisdicciones. Incluso se propone que las jurisdicciones y los tutores retomen otros

materiales (Documento para Docentes “FinEs” Secundaria. 2008, p. 29).

Los cinco tutores observados corresponden a las disciplinas de Inglés, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Ética y Ciudadanía y Contables. En el caso de estas dos últimas disciplinas, estaban a cargo de un mismo profesor. Se hace necesario señalar, que en las observaciones realizadas sólo algunos tutores usaron los módulos sin realizarles modificaciones. Es el caso de los tutores de Contables, Inglés, Matemática y Ciencias Sociales trabajaron con los contenidos que propone el módulo.

La tutora de Ciencias Sociales explicó que el módulo ya estaba hecho, que los estudiantes debían resolver las actividades que este les planteaba. Ella mencionó que... “en el módulo ya está todo listo, los jóvenes y adultos solo tienen que ir resolviendo”... (Observación N°2. 12/05/13, p. 2).

En el caso del tutor de la disciplina Ética y Ciudadanía, se observó que usó los módulos con algunas modificaciones ya que sólo le agregó los contenidos correspondientes a la Constitución de la provincia de Santa Cruz. Este tutor explicó que... “en mi caso [el módulo] habla de la Constitución de Córdoba y acá no podes, acá trabajamos con la de Santa Cruz”... (Observación N°7. Septiembre, p. 4). Expresa: “... los módulos que ya vienen hechos... en general no son muy complicados, por el contrario [dice murmurando] son muy “bajos” o simples”... (Observación N°7. Septiembre, pp. 2-4). Agrega comentarios cualitativos sobre los contenidos a enseñar. Para el profesor los módulos tienen baja calidad, carecen de complejidad, resultándoles muy simples a los estudiantes.

El tutor de Lengua, directamente, no usó los módulos en las tutorías. Durante las observaciones incorporó otros materiales. En algunos casos, el profesor se los enviaba por mail a los estudiantes, y en otros directamente debían consultarlos en internet. Señaló que... “yo les estoy trayendo material de consulta y los analizamos en clase y vamos elaborando prácticos de diferentes índole y los chicos responden bien”... (Observación N°6. 14/06/13, p. 2).

Las evidencias mostraron que el uso de los módulos fue distinto según las tutorías: algunos incorporaron una modificación, otros tuto-

res los usaron sin establecer modificaciones, otro tutor no sólo no los usó, sino que utilizó otros materiales distintos a los propuestos. Estas prácticas docentes en torno a los módulos permitieron observar cómo se resignificaron las letras de los convenios. Se recuerda que el Convenio con Santa Cruz, en relación con los módulos, sostiene que debían ser adecuados y contextualizados y que “los contenidos a abordar surgirán del trabajo y selección contextual que realicen los Docentes Tutores, los cuales deberán respetar los Diseños Curriculares y/o Programas de la Provincia vigentes, articulados con el material que se envíe del Plan “FinEs” (Convenio Santa Cruz Resolución 1944/08, p. 5).

En la estructura modular flexible (que sostiene la normativa nacional, resolución N°118) se propone la elaboración de un plan de trabajo en el que se exprese el itinerario formativo del estudiante. Si se tiene en cuenta la propuesta de enseñanza que realizan los tutores observados, se analiza que sólo el tutor de Lengua tuvo en cuenta este punto.

En la experiencia de “FinEs” observada, el tutor de Lengua señaló que para la elaboración del plan de trabajo, les solicitó a los estudiantes el programa de estudio del año en que ellos cursaron lengua. A partir de allí, seleccionó temáticas actuales y diseñó diferentes trabajos prácticos...

“en este momento están tratando de organizar a los chicos temáticamente para ver si ellos pueden afrontar una prueba, la forma de evaluación puede ser variada y acordada... entiendo que es una propuesta diferente a la presencial.... yo les estoy trayendo material de consulta y los analizamos en clase y vamos elaborando prácticos de diferentes índole y responden bien”... (Observación N°6. 14/06/13, p. 2)

Este fue el único tutor que explicitó cómo confeccionó el plan de trabajo con los diversos estudiantes, el resto de los tutores, siguieron la estructura curricular y los módulos del Plan “FinEs”.

Esto significa que el tutor de Lengua llevó a cabo planes de trabajo individuales, es decir itinerarios formativos para cada alumno. Los otros tutores sólo llevaron a cabo los trayectos formativos marcados por la estructura curricular, para ello siguieron la secuencia de módulos tal como se plantea en la normativa nacional.

Uso de los módulos y contextualización de los conocimientos

En esta investigación se concibe a la enseñanza y la construcción del conocimiento como un proceso dinámico y colectivo. Entre el sujeto y el conocimiento median relaciones concretas, que no están fuera de la vida cotidiana del sujeto sino en él, actuando. Estos decires de Saleme (1997) nos llevan a pensar cómo construye un joven o adulto un conocimiento en este contexto estudiado.

Las propuestas de enseñanza frecuentemente dan por sentado que transmitir un conocimiento significa su apropiación, para Saleme (1997) el supuesto principal es que la organización del conocimiento y su distribución presupone tal apropiación. La autora propone la recuperación del conocimiento en la escuela, a través de animarse a mirar, a dejarse sorprender por la realidad, porque de ella debe partirse para la construcción de las propuestas de enseñanza, que superen la repetición de contenidos.

En este apartado, se analizan algunas actividades que figuran en los distintos módulos, y que evidencian la descontextualización de los contenidos propuestos en ellos.

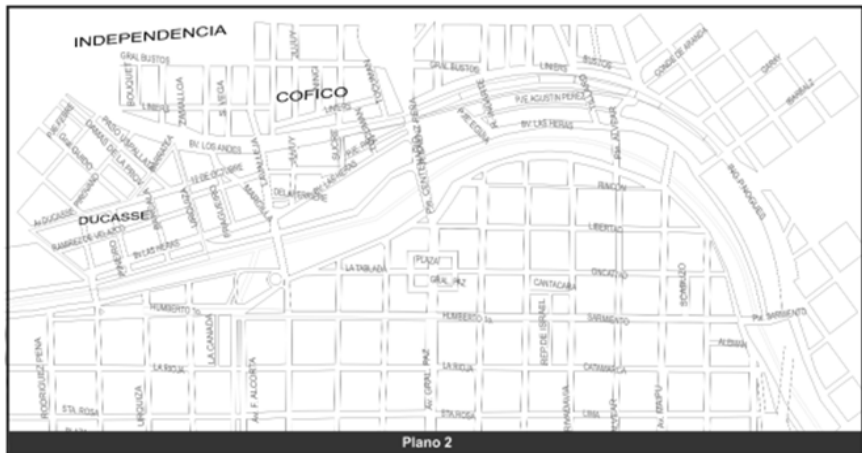
En el módulo de Matemática, Lección N°3 se les plantea a los estudiantes responder las siguientes preguntas a partir de la información que brinda un plano (Módulo N°2. Problema N°11, pp. 169-171).

Las preguntas son:

- A) ¿La Av. Colón es paralela a Bv. Illia?
- B) ¿La Av. Gral. Paz da con el Río Suquía?
- C) ¿La Terminal de Ómnibus está cerca de la Plaza Vélez Sarsfield?
- D) ¿La Rioja es perpendicular a Av. Figueroa Alcorta?
- E) Ud. se encuentra en la esquina de Oncativo y San Martín, y un peatón le pregunta cómo ir hasta la Catedral. ¿Qué indicaciones le daría? ¿Y si está en auto?
- F) Describa la trayectoria que sigue, si Ud. está en auto en Colón y Rivadavia, y quiere cruzar el río como para ir al barrio Cofico.

G) Plantee a un compañero una pregunta que se resuelva interpretando el plano.

A continuación se les presenta el plano de la Zona Céntrica de la Ciudad de Córdoba, con sus calles:



La información que contiene el plano resulta insuficiente para responder los interrogantes. Se requiere conocer o vivir en la ciudad de Córdoba para saber dónde se ubica la Terminal de Ómnibus y su cercanía o no de la Plaza Vélez Sarsfield, o en qué sitio se encuentra la Catedral. Estos datos no figuran en el plano y dificulta la resolución del problema.

En el Módulo N°4 de Formación Ética y Ciudadana, en relación con la Constitución de la Provincia de Córdoba, en el Trabajo Práctico Integrador – Página 69: se le solicita al alumno que, siguiendo el modelo de la estructura de la Constitución Nacional, realice la estructura de la Constitución de la Provincia de Córdoba y enuncie las diferencias que observa con relación a la cantidad y contenido de los artículos.

En el mismo Módulo, para Gestión de la Organizaciones en la Actividad N°1, se les solicita a los estudiantes el reconocimiento de diversas organizaciones, como el Club deportivo Atenas, Banco de la Provincia de Córdoba – Página 187. Se les interroga sobre si las siguientes entidades son organizaciones o no, y enumera al Club deportivo Atenas, Banco de la Provincia de Córdoba, Hotel Panorama, entre otras. Para la resolución de ambas actividades se requiere haber nacido o vivir en la ciudad de Córdoba, la información que brinda este módulo no permite que los estudiantes puedan resolver las consignas. La descontextualización se generó cuando se les solicitó a los estudiantes la resolución de una actividad con información de una ciudad que ellos desconocían. Además, no se observó por parte del tutor un proceso de adecuación al contexto de la consigna a la provincia de Santa Cruz.

En el Módulo N°5 de inglés, se les propone a los jóvenes y adultos los siguientes ejercicios:

Actividad N°13:

Read the questions. Circle the right response. (Lea las preguntas. Encierre en un círculo la respuesta correcta)

Where do you live? (¿Dónde vives?)

I live in Córdoba. (Vivo en Córdoba.)

I live in Buenos Aires. (Vivo en Buenos Aires.)

Do you live in a flat or a house? (¿Vives en un piso o en una casa?)

I live in a flat. (Vivo en un departamento.)

I live in a house. (Vivo en una casa.)

Nuevamente en la actividad propuesta se les preguntó a los estudiantes dónde viven, y las respuestas posibles eran vivir en Córdoba o Buenos Aires. En la tutoría de Inglés, una estudiante cuestionó esta actividad, generándose el siguiente diálogo entre ella y la tutora:

Alumna: ¿Por qué me está preguntando You are from the Córdoba?

Tutora: Porque los módulos están hechos allá

Alumna ¿Y si le pongo de Santa Cruz? Ehh loco aguantate Santa Cruz...

Tutora: Está bien poné Santa Cruz (Módulo N°5. Actividad 12, p. 60) (Observación N°1. 05/06/13, p. 2)

La alumna en el diálogo se observa incómoda, en relación con la pregunta “si vive en Córdoba”, frente a lo cual le consulta a su tutora si ella puede escribir que vive en Santa Cruz, contestando afirmativamente por su ciudad natal. En el registro de la observación, se evidencia que en esta tutoría de Inglés, quien demanda la contextualización de la actividad en el módulo en relación con la provincia de Santa Cruz, es la estudiante, y no es propuesta por la tutora.

Como se ha sostenido a lo largo del apartado, algunos tutores usaron los módulos sin establecer modificaciones a los contenidos propuestos en ellos, así que habitualmente los estudiantes se enfrentaron a consignas, interrogantes y ejercicios que respondían a la ciudad de Córdoba y no a su contexto local. Debido a ello, es que se considera que en estas tutorías se potenció la fragmentación y descontextualización de los conocimientos, por encontrarse alejados, distantes del contexto provincial de los estudiantes, de la realidad local y sus intereses. Hernández Flores (2007) considera a este tipo de propuestas caducas o remediales, porque no valorizan los intereses y necesidades de los estudiantes, tornándose carentes de significación para ellos, pues no retoma sus conocimientos, habilidades y destrezas. En la investigación se observó que, en reiteradas ocasiones, quienes reconocían la descontextualización de las actividades propuestas en los módulos de “FinEs” fueron los estudiantes, además eran ellos quienes les demandaron a los tutores modificaciones en el contenido propuesto.

Escritura de los estudiantes en los cuadernos

Otro de los recursos analizados en esta investigación fueron los cuadernos de los jóvenes y adultos. Dicho análisis tiene como objetivo indagar en cómo y cuándo se los usaba y qué se escribía en ellos. Para ello

se retomaron los cuadernos de distintas disciplinas y tutorías, porque se consideró importante analizar lo que se escribía según las asignaturas.

En este análisis, en primer lugar, encontramos que, si bien todos los estudiantes escribían, algunos sólo lo hacían en los módulos, es decir no usaban cuadernos aparte. En segundo lugar, observamos que otros estudiantes usaban cuadernos para realizar trabajos prácticos, escribían anotaciones y resolvían ejercitaciones. Estos estudiantes usaban dichos cuadernos como un recurso de acompañamiento a los módulos.

Se visualizaron diferencias en el uso de los cuadernos según las asignaturas y tutorías. En lo que respecta a la tutoría de Ciencias Sociales y en las tutorías de Ética y Ciudadanía y Contables, los estudiantes no usaron cuadernos, siempre que escribieron lo hicieron en los módulos. En el caso de la tutoría de Inglés, los estudiantes usaron los cuadernos de modo frecuente. En ellos escribieron conjugaciones de verbos, palabras en el idioma extranjero, sus definiciones o traducciones.

A continuación, y con el objetivo de analizar qué escribían los estudiantes en sus cuadernos, se retoman algunas actividades, correspondientes a dos asignaturas matemática y lengua.

El primer cuaderno es de un alumno que asistió a las tutorías de Matemática. La ejercitación, expuesta en él, corresponde al Módulo N°5, Lección 7, cuyo título es “Las escalas”. La lección en el Módulo comienza con una explicación teórica sobre la definición de lo que es una escala y luego le propone al estudiante una serie de problemas para que practique el pasaje de escalas, las medidas de longitud, y sus equivalencias (Módulo N°5. Lección 7. Página 164).

Actividades

20) En un atlas un mapa de Argentina está hecho de modo que 1 cm representa 120 km. Tracen un segmento que corresponda a una distancia de 300 km. ¿Qué longitud real representa un segmento de 1,5 cm?

21) Sobre un mapa 600 km son representados por 5 cm.
¿Cuál es la escala?

22) Un ingeniero tiene que estudiar el proyecto de construcción de un canal entre dos puntos. Antes de ir al terreno analiza un mapa cuya escala es 1: 50000 cm. Sobre el mapa la distancia entre esos puntos es de 38 cm. ¿cuál es la distancia real?

(Módulo)

En el cuaderno se encuentran escritas diversas medidas de longitud y ejercicios sobre los “pasajes” de longitudes, realizados por el alumno de metros a kilómetros, de kilómetros a centímetros, entre otros. Los ejercicios son acompañados por una tabla que le posibilita resolver el pasaje en cuestión.

Medidas de longitud

Km	hm	dam	m	dm	cm	m.m
2	3	8	0			
0	3	8	4	6	25	

2,38 hm a dm = 2380 dm

3,84625 dam a cm = 3846,25 cm

3,25 cm a hm = 0,000325

Ejercicios:

- A - 15 m a Km
- B - 3,8 Km a cm
- C - 1,6 dm a m
- D - 3510 cm a Km
- E - 1500 Km a m

ver ejercicios A-E resueltos

Km	hm	dm	M	cm	cm	m
0	0	1	5			
3	8	0	0	0	0	
			0	16		
0	0	3	8	7	0	
1	5	0	0			

(Cuaderno)

Lo escrito en el cuaderno por el alumno mostró que existió una correlación entre la escritura de él y la ejercitación del módulo. Aquí no se visualizó que se escribiera más allá de lo solicitado por el módulo, ni la resolución de otros problemas o ejercicios promovidos durante las tutorías de Matemática.

El segundo cuaderno analizado es de un estudiante de Lengua. El proceso de escritura, se genera durante la tutoría de Lengua. Al ingresar al aula, visualizo un escrito en el pizarrón, se trata de un texto llamado el “El Sueño de Pongo” de José María Arguedas. Mientras el estudiante copia en el cuaderno lo escrito en el pizarrón, el tutor le hace entrega de una fotocopia con el texto en cuestión. Entre el tutor y el joven dialogan sobre diferentes temas, como la colonización, la injusticia, humillación, liberación, Historia, Religión (Observación N°6. 14/06/13). Frecuentemente el tutor les solicitó que copien lo escrito en el pizarrón, frente a lo cual los jóvenes y adultos retomaron la copia en el cuaderno e hicieron silencio.

El cuento llamado “El Sueño del Pongo” se trata de una obra literaria relatada por Arguedas, en la que se describe la opresión, maltrato y abuso que se ejercía sobre la sociedad andina. En este relato, el patrón dueño de la hacienda, ejerce explotación de los indígenas de habla quechua, quienes trabajan como labradores de tierras (colonos) o sirvientes (pongo). La maldad del hacendado es ejercida sobre el Pongo obligándole a imitar perros y vizcachas, para luego agredirlo físicamente. Para escapar de esta realidad el Pongo sueña que el patrón es castigado, como consecuencia de la injusticia que él recibe (El Sueño del Pongo. José María Arguedas Altamirano, publicado en 1965).

Hacia el final de la tutoría, y como segunda actividad el tutor les pregunta a los jóvenes y adultos... ¿Ustedes creen que el libro [se refiere al libro impreso] va a desaparecer? ¿Qué piensan al respecto?... Frente a este interrogante un alumno responde directamente que “eso nunca va a pasar”, su expresión indica que la actividad propuesta pareciera tener una respuesta obvia, e incluso el tutor lo reconoce y los estimula a que lo escriban “bueno escríbanlo... traten ustedes de escribirlo... de ampliarlo, desde su experiencia personal”. Nuevamente disgustado con la consigna el joven expresa “bueno, pero eso es caligrafía” (Observación N°6.14/06/13, p. 6).

En el último diálogo, el estudiante se manifiesta disgustado con la actividad propuesta por el tutor, es decir por tener que escribir o copiar con un sentido más ligado a lo repetitivo e instrumental e infantil, pues el alumno reconoce claramente que el objetivo de la actividad es otro, y no el expuesto por tutor. Sin embargo, el estudiante resuelve la actividad y recupera la caligrafía como parte del proceso de escribir en la escuela, como práctica constitutiva de esta tutoría.

Ambos cuadernos evidencian que la copia es una actividad cotidiana que llevan adelante los estudiantes, más allá del uso de los módulos. En las tutorías de Lengua, los estudiantes copiaron en el cuaderno un texto escrito en el pizarrón. También en Matemática se observó el uso del cuaderno como una cuestión “aclaratoria”, en ocasiones se utilizó para anotar algunos ejercicios o fórmulas.

Se puede afirmar que el uso de los cuadernos se basó fuertemente en la copia de lo escrito y demandado en el pizarrón, o una reproducción literal del Módulo; se puede observar que le subyace una concepción de conocimiento como un mero instrumento, en la que el joven y el adulto son reproductores pasivos de lo escrito.

La capacitación: declamación y ausencias

Tanto en el contexto internacional como nacional, incluso en las diversas reglamentaciones, normativas y los documentos oficiales, se señala la importancia que cobran los procesos formativos y las capacitaciones para los docentes del campo de jóvenes y adultos, en el marco de la puesta en marcha de planes y programas que promueven la finalización de estudios, y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario. Los procesos formativos cobran relevancia en las prácticas docentes, porque plantean vinculaciones con diversos aspectos pedagógicos, ligados a la enseñanza. En esta investigación se considera de relevancia indagar sobre la capacitación, si tuvo lugar, a quiénes fue dirigida, y de qué se trató.

En el Art. N°7 del Convenio firmado con la provincia de Santa Cruz, el Ministerio de Educación de la Nación expresa que capacitará a los profesores tutores, docentes, secretarios y directivos y supervisores.

Cuando se entrevistó al referente, explicó que él primero fue capacitado por personal del Ministerio de Educación de la Nación y que luego de haber recibido la capacitación, debía capacitar a los tutores. Así mismo, indicó que él capacitó a sus tutores en relación con el modo en que se trabajó en “FinEs” y cómo se usaron los módulos...

“nos capacitaban a nosotros y luego nosotros a los docentes para que supieran cómo trabajar, porque tampoco es tanto el movimiento, porque se trabaja con módulos [...] ya está todo armado lo único que tiene que conseguir es eso nada más, tienen que hacerle el seguimiento a los chicos [...] acá hay capacitación constante, no alcanza con lo que han aprendido en la universidad”... (Entrevista N°5. ExR. 16/05/13, pp. 5-6)

En palabras del entrevistado, se evidencia que la capacitación pareciera haberse reducido a una explicación instrumental sobre cómo se puso en marcha el “FinEs”, vinculada al uso mecánico de los módulos... Cuando dice “porque se trabaja con módulos [...] ya está todo armado” (Entrevista N°5. ExR. 16/05/13, p. 5).

Desde otro lugar la supervisora del nivel secundario considera que se realizaron algunas capacitaciones aisladas. Sin embargo durante el año 2013, no se capacitó a los tutores... “no se capacita a los docentes, no hay capacitación, el año pasado hubo capacitaciones sí, para los referentes [...] ahora actualmente no, el año pasado sí hubo un encuentro pero se debe haber suspendido”... (Entrevista N°3. SM. 30/05/2013, p. 7).

Al respecto, la Rectora de la EPJA Secundaria indica que ella no fue capacitada, que conoce la primera etapa del plan y que solo participó de algunos encuentros en donde le comentaron las características y finalidades del plan (Entrevista N°4. R.07/06/2013, p. 4).

Las percepciones y opiniones de los sujetos entrevistados muestran que la capacitación se trató de un proceso aislado, con escasa continuidad y sólo para referentes, cuyo objetivo se vinculó con aspectos técnicos, administrativos y formales atinentes a la puesta en marcha y uso de los módulos. Por el contrario, se evidencia la ausencia de capacitación para los tutores en relación con aspectos pedagógicos, o relacionados a la enseñanza, lo que contradice el Convenio provincial.

Aquí se plantea la diferencia entre lo que implica la capacitación, de la formación. Pensar la formación, es considerar al docente como un promotor del cambio, con la posibilidad de transformar la sociedad. Así visto, no se lo reduce a la reproducción de un saber elaborado y mecanizado vinculado a un modelo, por el contrario, la formación docente es un intento de “reconquistar la autonomía intelectual”, aquella que se vincula directamente con el conocimiento (Saleme, 1997, p. 77).

Dispositivo tutorial y mediación pedagógica, des-encontrados

Según estudios recientes los dispositivos tutoriales han sido concebidos como una estrategia pedagógica que tiene como función el acompañamiento a los estudiantes, en relación con la construcción de sus trayectorias escolares. En este sentido, las tutorías colaboran con los jóvenes en la finalización de sus estudios secundarios, ya que les permite reconocer algunas dificultades vinculadas con sus estrategias de aprendizaje. En el caso de los tutores les brindan herramientas de seguimiento, que favorece la integración disciplinar, es decir superar la fragmentación y descontextualización de los saberes en el nivel secundario (Acosta y Pinkasz, 2009, Dirié, Fernández y Landau, 2015).

En el capítulo II se presentó la propuesta educativa del “FinEs” cuya puesta en marcha está mediada por un dispositivo tutorial, entendida como un encuentro entre el tutor y el estudiante para la construcción del conocimiento. Dicho dispositivo se fundamenta en una mediación pedagógica, entendida como una interacción centralmente dialógica entre el profesor y el alumno. En este apartado se analiza cómo fue usado pedagógicamente este dispositivo tutorías en la escuela estudiada.

Misirlis (2009) señala que, a pesar de los esfuerzos en universalizar el acceso a la educación básica de los jóvenes y adultos, la finalización de estudios continúa siendo un desafío para el sistema educativo. Desde un análisis crítico sobre el dispositivo escolar, sostiene que las formas flexibles vinculadas con el formato escolar, para jóvenes y adultos han encontrado dos formas: la primera, referida a la “reorganización del tiempo presencial” de los estudiantes en la escuela, lo que genera una modificación del contenido. Aquí el dispositivo pensado es una oferta de “cursado semipresencial o a distancia con seguimiento de un

tutor”. La segunda forma de la flexibilización, es cuando se promueven instancias formativas en centros de formación profesional y desde allí se motiva su acercamiento al secundario (Misirlis. 2009, p. 5).

La autora plantea que la flexibilización del tiempo de enseñanza y aprendizaje, se convirtió en la generación de propuestas semipresenciales con el uso de materiales de estudio autónomos. Ello implicaría el supuesto de que los estudiantes pueden estudiar en soledad y que poseen las “operaciones cognitivas propias del aprendizaje autónomo”, las cuales se aprenden transitando la escuela (Misirlis. 2009, p. 9). De esta manera, los estudiantes que tienen más posibilidades de cursar y sostenerse en el aprendizaje, son aquellos que mantienen una rutina de estudio autónoma. La autora propone detenerse en la metodología de la semipresencialidad, analizar su dispositivo, para evitar “engañarse” con este tipo de propuestas, y potenciar metodologías orientadoras de prácticas educativas justas (Misirlis.2009, p. 11).

Se retoma lo señalado, debido a que las tutorías en la escuela implicaron que tanto tutores como estudiantes se encuentren en un aula, en este caso mediados por el uso de los módulos. Habitualmente, las tutorías se producían en los horarios pautados y expuestos, y a ella acudían los tutores y jóvenes y adultos, como se ha sostenido, con diferentes planes, y por consiguiente con distintos módulos.

En la observación sobre la tutoría de Inglés, visualizo que una alumna resuelve actividades del Módulo N°5 del Plan B, y que otro alumno trabaja con el Módulo Introductorio del Plan A. Cada módulo les propone ejercicios de Inglés diferentes a los jóvenes y adultos, según el contenido expresado allí. Debido a esto, es que los estudiantes trabajan de manera individual (Observación N°1.05/06/13).

También en la tutoría de Ética y Ciudadanía y Contables, (Observación N°7.Septiembre.2013) y a las tutorías de Ciencias Sociales asistían los jóvenes y adultos a consultar una duda muy breve o sólo a dejar algún trabajo práctico para que sea evaluado por la tutora (Observación N°4.17/06/13).

Es así que recurrentemente estos estudiantes asistían a las tutorías, y resolvían actividades o ejercicios propuestos por los módulos desplegando estrategias individuales y en silencio, a diferencia del tutor de Lengua, quien en su propuesta de enseñanza sí se producían instancias

grupales. En las demás tutorías no se generaron propuestas de enseñanza con actividades de trabajo grupal, que posibiliten el diálogo o la discusión en relación con el conocimiento y los contenidos.

De modo general, el uso de diferentes módulos durante las tutorías, no propició el trabajo grupal, ni las interacciones entre estudiantes, pues por el contrario durante las observaciones efectuadas los jóvenes y adultos resolvieron las actividades sin la interacción dialógica de un compañero o con el tutor. En este sentido, en las tutorías los silencios estaban muy presentes, debido a las escasas interacciones entre tutores y estudiantes, o entre ellos.

Así como en las tutorías recurrentemente los jóvenes y adultos desplegaron estrategias individuales en la resolución de las actividades de los módulos, también fueron frecuentes las escasas interacciones entre los estudiantes y los tutores. En diversos registros de las observaciones, los jóvenes y adultos no dialogaron con los tutores, no les hacían consultas, ni preguntas relacionadas con el contenido o con alguna actividad. En los siguientes apartados se profundiza sobre este tipo de tutorías y el sentido que le otorgaron algunos estudiantes, que asistieron, pero sin establecer consultas a los tutores.

Mirada pedagógica sobre las tutorías superpuestas

La situación de las tutorías superpuestas puede ser entendida como consecuencia de una deficiencia edilicia. Esta situación generó condiciones pedagógicas singulares en la puesta en marcha de “FinEs”.

En este estudio se observó que se superpusieron las tutorías de Inglés y Ciencias Sociales los días martes en el horario de 21 a 22hs, y también, las tutorías de Matemática y Ciencias Sociales los lunes de 21 a 22hs, es decir había un aula con dos tutores y dos grupos de estudiantes. Tal como se evidenció en el Capítulo III, en el Cronograma sobre la organización de las tutorías y el tiempo escolar.

Las deficientes condiciones edilicias en la institución, generaron que habitualmente la tutora de Ciencias Sociales hablara acerca de “no tener un lugar”, a esto lo denominó como un “no lugar”, “la modalidad de adultos y su no lugar” (Observación N°5. 17/06/13). Si bien no explicitó cómo lo concebía, en las conversaciones que mantuvimos durante

la investigación, hizo referencia a los desarrollos de Auge (1992) en relación con los no lugares entendidos como aquellos espacios o lugares que no tienen suficiente relevancia, que pasan inadvertidos. Para el autor, con los no lugares interactuamos permanentemente, aunque en ocasiones de modo temporal o transitoriamente. Para la tutora el “no lugar” significó deambular por las aulas, averiguar cuántos estudiantes quizás asistiesen ese día a la tutoría, qué cantidad de sillas debería tener el aula, en definitiva, cómo organizar el espacio para que pedagógicamente les permitiera a los jóvenes y adultos resolver las actividades de los módulos.

Cuando se superponían las tutorías de Matemática y Ciencias Sociales, la primera tutora cuestiona la situación, ella no está de acuerdo con compartir el aula, debido a que en una oportunidad necesitó darles unas fórmulas a los estudiantes y no pudo... “la clase pasada vine y estaba la profesora de Inglés explicando y yo necesitaba darles a los chicos unas fórmulas y no podía”... (Observación N°5. 17/06/13, p. 3).

Para la tutora de Matemática el compartir la tutoría, tiene implicancias en el contenido que les brinda a sus estudiantes. Consideró que ese día estuvo imposibilitada de darles un conocimiento, en este caso, que les permitía a los jóvenes y adultos resolver ejercicios durante la tutoría.

En otras ocasiones, cuando coincidían las tutorías de Inglés y Ciencias Sociales, las tutoras debían aminorar la voz, para no perjudicar el trabajo de la otra tutora, acercarse a cada estudiante para resolver sus consultas de modo individual, usar de forma distributiva el pizarrón, entre otras.

El no tener un lugar, producto de la ausencia de suficientes aulas dedicadas para “FinEs”, generó dificultades pedagógicas en relación con la construcción del conocimiento entre estudiantes y tutores. Las tutoras debieron tomar decisiones pedagógicas, vinculadas a la enseñanza que por un lado posibilitaron la sostenibilidad del espacio compartido, aunque no estuvieran de acuerdo, y por el otro perjudicaron la construcción de conocimiento de modo colectivo.

El diálogo en las tutorías de Lengua

A continuación, se analizan diversos registros de las tutorías de Lengua que muestran cómo el diálogo estuvo presente en sus propuestas

de enseñanza. En tales conversaciones, tutor y estudiantes participaron colectivamente. Se aborda cómo, en el marco de las tutorías individuales, donde a menudo se impone el silencio en el aula, se apropian de conocimientos formales los estudiantes.

Tal como se expuso previamente, el tutor de Lengua no usó los módulos del plan “FinEs”, sino que él confeccionó su propuesta de enseñanza, a partir de los planes de estudio de los mismos estudiantes. En nuestro trabajo de campo observamos que, durante una tutoría, el tutor abordó la temática de los Medios Masivos de Comunicación y su vinculación con el contexto político, social y económico local. Explicó, en el desarrollo de la misma, un conjunto de conceptos relacionados con la Radio, la Televisión e Internet, y les propuso analizar a los jóvenes y adultos cómo los Medios Masivos de Comunicación influyen en las personas sobre las elecciones que realizan en su vida cotidiana, respecto de un partido político, una mirada o perspectiva económica, una posición frente una situación o conflicto social.

En estas tutorías el diálogo entre los estudiantes y el tutor estuvo presente, discutieron y conversaron sobre la temática abordada y luego el tutor usó el pizarrón para escribir las consignas que debían realizar los jóvenes y adultos. En el siguiente registro, el tutor y los estudiantes dialogan sobre si desaparecerá o no el libro, en un contexto tecnológico, que presiona sobre el uso de internet:

“Alumna: Este medio no usa papel...”

Tutor: ¿Creen que desaparecerá el libro?

Estudiante: cuando uno lee tiene más tiempo de procesar... los medios presionan... aunque hay diversidad de medios se pueden elegir... la diferencia que se plantea con el libro es la interacción con la imagen, el color, el sonido y al igual que la televisión...

Tutor: hay que poder reconocer la influencia que hace la televisión en el tratamiento de la noticia y también en las radios locales y cómo la impronta de cada noticia varía según el medio... (Observación N°6. 14/06/13, pp. 3-4)

En el diálogo entre el tutor y los jóvenes y adultos, ponen en tensión la posible desaparición del libro en formato impreso, además pueden expresar con claridad su criticismo en relación con la presión que ejercen los medios masivos en la circulación de la información. A partir del registro de la tutoría, se analiza que la palabra circulaba, que existieron momentos en donde las voces de los estudiantes y del tutor eran reconocidas como valiosas, aunque hubiera desacuerdos u opiniones no coincidentes. Entre ellos se escuchaban, tenían la posibilidad de argumentar, de disentir o acordar, en fin, de presentar su posición.

Los estudiantes presentes en esta tutoría de Lengua reconocieron la influencia de los Medios Masivos de Comunicación en sus vidas cotidianas, en sus elecciones personales, y expusieron ejemplos locales en relación a ello...

“Alumno: a veces uno no tiene tanto tiempo para leer, entonces mira en internet algo rápido

Alumna: o también yo lo que hago es leer por internet las portadas de los diarios La Vanguardia Sur o El patagónico [se refiere a Diarios locales], ya no compro el diario... hoy con el celular tenés ahí las noticias inmediatas”... (Observación N°6. 14/06/13, p.4)

En otra tutoría de Lengua, el tutor propuso trabajar con la asunción del Papa Francisco, y analizar cómo se expresó este hecho histórico internacional en las noticias, y cómo había sido su tratamiento a nivel nacional y local. Además, les solicitó que buscaran información en internet sobre la biografía del Papa, indagar en cuáles son los beneficios para la Argentina de que el Papa sea Latinoamericano. Mientras trabajaron sobre esta temática, también dialogaron sobre...

“Tutor: Más allá de las noticias como las del Papa, es importante reconocer y analizar cómo son abordadas otras noticias por las distintas emisoras radiales, qué opiniones expresan, qué impacto político tiene una noticia de estas características, qué expresan al respecto... En la televisión, qué programa hay a la mañana, qué programación proponen, qué se habla, qué se discute...

Alumna: ¿Puede ser nacional? [Se refiere a si la actividad propuesta la puede realizar con un Medio Nacional]

Tutor: si puede ser también nacional, yo mientras hago cosas en el auto escucho radio local San Jorge, porque en el programa se abordan cuestiones culturales de libros... mucho sabe ese hombre, es muy interesante, también deportivo puede ser... Ustedes [dirigido a los estudiantes] tienen que prestar atención a la intención, en las afinidades que demuestra el programa o el comentarista, si tienen alguna ideología compartida o si son programas de críticas, la mirada política...

(Un alumno ingresa y conversa con el tutor)

Alumno: hace mucho que no...

Tutor: ¿Pudiste terminar?

Alumno: me faltaron los últimos tres

Tutor: ¿Pudiste resumir?

Alumno: Sí, lo que pasó es que muchas cosas que estaban en el texto me parecían importantes...

Tutor: entonces hiciste una especie de síntesis

Alumno: sí, lo que pasa es que hace años que no agarré un texto, y hago resumen..." (Observación N°8. 06/09/13, pp. 1-7)

En el registro de esta observación en particular, se observa que existió una vinculación entre el contexto internacional, nacional y local, que el tutor con frecuencia solicitaba la palabra y los estudiantes participaban activamente en el diálogo, también expresan las dificultades que poseen para la resolución de las consignas. Si bien el requerimiento por parte del tutor es analizar una noticia internacional, éste plantea vínculos con la localidad de Caleta Olivia en el tratamiento de temáticas políticas.

En esta investigación se evidenció que el tutor de Lengua, específicamente en su propuesta de enseñanza, promovió algunas actividades y consignas que potenciaron el diálogo y la discusión, a menudo se retomaron las voces y opiniones de los sujetos como parte de la tutoría.

Uso pedagógico del pizarrón

En el capítulo III se explicó que debido a las deficientes condiciones institucionales, en ocasiones las tutoras también tuvieron que compartir el pizarrón como consecuencia de compartir el aula. En este apartado se analiza el uso pedagógico del pizarrón.

Hacer énfasis en el uso del pizarrón, significa observar y reconocer quién y qué se escribe durante las tutorías. Si bien en la mayoría de las clases, no se lo usaba como recurso central del proceso de enseñanza, en él a veces los tutores aclaraban alguna consulta que había realizado un estudiante de manera individual.

El uso del pizarrón estuvo relacionado con la práctica y resolución de ejercicios, con la definición de un término, la conjugación de verbo en Inglés, la escritura de un texto, un listado de consignas a resolver, a partir de lo cual los estudiantes sólo copiaron lo expuesto. Cuando se usó el pizarrón, quien escribió era el tutor, los jóvenes y adultos durante las observaciones no lo usaron. En general, se trató de una escritura meramente aclaratoria, es decir como respuesta a alguna consulta de un estudiante.

En su tesis doctoral, Lorenzatti (2018) señala que en ocasiones cuando se escribe en el espacio escolar sin recuperar los procesos sociales que originan los saberes, se potencia un uso abstracto, individual y descontextualizado sobre la escritura. Durante su investigación, la autora señaló que la copia fue la práctica cotidiana de los estudiantes, ya que cuando la maestra comenzaba a escribir, los jóvenes y adultos abrían sus cuadernos y escribían lo que figuraba en el pizarrón. Vinculado a lo expuesto, Lorenzatti (2009) explica que cuando la escritura se sustenta en prácticas individuales, se obtura la comunicación entre los estudiantes y los docentes, además se potencia la distancia entre los sujetos y el contexto social de la escritura, ya que se separa la escritura de la vida cotidiana de los jóvenes y adultos, a través de la imposición de prácticas escriturales desde lo escolar y para lo escolar.

Se señala que la ausencia del saber local, así como también la dificultad en propiciar actividades y ejercicios en los que se propiciara la participación de los estudiantes, se reflejó en el escaso uso y escritura de los jóvenes y adultos sobre el pizarrón.

Las tutorías y los sentidos otorgados por los estudiantes

En apartados previos, se analizó que algunos estudiantes concurrían a las tutorías para hacer breves consultas, para aclarar dudas, para entregar trabajos prácticos, o en ese espacio resolvían actividades de los módulos, o ejercitaciones diversas propuestos por los tutores. También se señaló que en las tutorías los jóvenes y adultos al trabajar sobre distintos módulos, las interacciones entre los estudiantes y con los tutores, se vieron reducidas, preponderando el trabajo individual y en silencio.

En las entrevistas grupales, los jóvenes y adultos indicaron una multiplicidad de motivos por los cuales se inscribieron en el plan “FinEs”, ya mencionados, como terminar la secundaria, para mejorar un puesto laboral, tomar un empleo en una empresa, porque fue una deuda pendiente. En relación con las tutorías, ellos comentaron que asistieron cuando tenían dudas o consultas, esto es lo que para ellos les resultó “flexible”, es decir no tener que asistir obligatoriamente.

En una entrevista, un alumno relata que él asistía a la tutoría de Inglés porque... “acá tengo un tiempo y un espacio para mí... sino en mi casa está mi novia o mi familia... y ya me piden algo”... (Entrevista A3. 08/05/13, p. 2). En el caso de este estudiante, el asistir a la escuela o a la tutoría, significó tener un espacio propio, para sí mismo, más allá de tener una duda o consulta para realizar durante la tutoría.

Otra alumna explicó que ella asistía... “porque charlo con los chicos, nos encontramos, conversamos de otras cosas”... (Entrevista A2. 21/05/13, p. 1). Para esta alumna, el asistir a la tutoría le significó tener un espacio de encuentro con otros, aunque sea para dialogar sobre diversos temas, que pudiesen o no referirse a lo tutorial.

En función de lo expuesto, en esta investigación se sostiene que algunos jóvenes y adultos le asignaron otros sentidos, otros significados a la asistencia a las tutorías, que excedió el sentido escolar, o aquel ligado a la obligatoriedad. Por el contrario, para estos estudiantes, el concurrir a la escuela, implicó un espacio de valorización y reconocimiento personal, mediado por el diálogo con otros.

Vinculado a lo expuesto, Lorenzatti (2020) desarrolla la creación y puesta en marcha del Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos (PAEBJA) por la Secretaría de Educación de la ciudad de Villa María, provincia Córdoba. Se trata de una política pública

municipal, dirigida para estudiantes que buscan finalizar sus estudios primarios y/o secundarios. La propuesta educativa pone en marcha centros de tutorías en diferentes barrios de la ciudad, convirtiéndose en una oportunidad de acceso, por encontrarse cerca del domicilio de los jóvenes y adultos. Pese a las diferencias entre la propuesta educativa del PAEBJA y la del Plan “FinEs” aquí analizada, ambas proponen las tutorías, como un dispositivo para la construcción del conocimiento. La autora explica que los estudiantes que asisten al PAEBJA, encuentran allí un espacio que es habitado y construido socialmente por ellos. De modo similar a la propuesta de Plan “FinEs”, “a pesar de la falta de espacio”, al “cansancio” y la “desorganización”, tanto estudiantes como tutores pudieron desarrollar estrategias que les permitieron ser “sostén”, en momentos de incertidumbre, es decir pudieron construir “relaciones sociales alrededor del conocimiento”, que favorecieron la continuidad educativa (Lorenzatti, 2020, pp. 56-57).

En este sentido, también los jóvenes y adultos del Plan “FinEs” encontraron en la escuela, y en sus tutores y compañeros, la trama social, ineludible de todo educativo, que actuó como sostén para finalizar sus estudios secundarios.

En este capítulo se abordó la dimensión pedagógica, a partir del análisis de las condiciones pedagógicas que propuso el “FinEs”, para su puesta en marcha en la escuela Secundaria, EPJA en Caleta Olivia. A partir de tales condiciones, se analizó el uso de los módulos por los tutores y las decisiones que ellos tomaron durante las tutorías. Se indagó en las actividades que realizaron los estudiantes en el aula en sus cuadernos, como un recurso que en ocasiones acompañó a los módulos.

El enfoque metodológico desarrollado permitió comprender de qué manera los circuitos de las políticas educativas van configurando prácticas de enseñanza en este caso en particular. Se analizaron las prácticas cotidianas de los tutores y estudiantes a la luz de las condiciones pedagógicas, teniendo en cuenta los análisis previos de las condiciones institucionales. Así, en esta investigación, se evidenció que el dispositivo tutorial proporcionó escasos encuentros dialógicos, que favorecieron a la construcción de conocimiento. No obstante, los jóvenes y adultos de esta escuela secundaria siguieron asistiendo y participando de las tutorías porque en ellas encontraron un espacio propio, otorgándole

una resignificación personal, y en pos de cumplimentar con un derecho adquirido, que es poder finalizar sus estudios secundarios.

Reflexiones Finales

A partir de la promulgación de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario en todo el país, generó que desde el año 2006 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en conjunto con las autoridades jurisdiccionales crearan “alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”... (Art. N°16). Con este marco normativo, se creó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs), con el objeto de favorecer que los estudiantes puedan finalizar los niveles de educación obligatorios.

Este plan al ser de alcance nacional, funcionó en todas las jurisdicciones a través de la puesta en marcha de Convenios. Su puesta en marcha se organizó en dos etapas: la primera, que se inició en el año 2008, destinada a jóvenes y adultos mayores de 18 años que terminaron de cursar, como estudiantes regulares, el último año de la educación secundaria (bachiller, técnica, comercial, polimodal, de adultos), y que adeudan materias. Y la segunda etapa, desde el año 2009, se dirigió a jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron el nivel primario o secundario.

El Plan “FinEs” les brindó a los estudiantes un acompañamiento con docentes tutores, que los guiaron en el proceso de preparar sus materias. Las tutorías se realizaron en las Escuelas Sedes, las cuales fueron designadas para tal función. Además, estas escuelas contaron con un referente, quien llevó adelante la cuestión administrativa, relacionada con documentación de los estudiantes, de su inscripción, entre otras.

En la investigación se analizó la “Finalización Educativa de jóvenes y adultos, el caso del Plan “FinEs” en Caleta Olivia, Santa Cruz (2008-2013)”. De manera particular, se estudió cómo llegó a Caleta Olivia este programa nacional, y qué características locales configuraron su puesta en marcha. El interés analítico en la investigación se centró en comprender el inicio y desarrollo de un programa nacional de finalización educativa para jóvenes y adultos en la localidad.

A continuación, en este libro se presentan los hallazgos de la investigación, los cuales han sido elaborados en función de la construcción empírica y las nuevas conceptualizaciones:

- *En los postulados internacionales, aunque se enfatiza en el aprendizaje a lo largo de la vida, se prioriza la alfabetización y la educación básica.*

En los postulados de Unesco, en las últimas dos Conferencias Internacionales de Educación de Adultos V y VI y de la OEI el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015, se observó que de manera recurrente se insiste en la educación como un derecho a lo largo de toda la vida, sin embargo, se visualizó que se enfatiza sobre la alfabetización y la educación básica, sin incluir la educación secundaria. Aunque no es explícito que el concepto de educación básica incluya a la educación secundaria, sí puede ser asimilado a la obligatoriedad escolar y, en este caso, sí la incluye. En los postulados internacionales persistió la separación de la alfabetización y la educación básica, como si no se tratase de un continuo, además de estar casi ausente como preocupación e interés el diseño de principios políticos educativos en el nivel secundario.

Se señaló que cuando se hace referencia a propuestas educativas se las vincula con la construcción y selección de contenidos que sean pertinentes, flexibles, abiertos y de calidad para los estudiantes.

- *La sanción de la obligatoriedad escolar favoreció al diseño y puesta en marcha del Plan Nacional “FinEs”, para la finalización del nivel secundario.*

En el nivel nacional, y a partir de la sanción de la obligatoriedad escolar en el nivel secundario en la Ley de Educación Nacional 26.206 en el año 2006, en conjunto con la Ley de Financiamiento Educativo 26.705 el Estado recobra el rol central en la garantía del derecho a la educación en el todo el país. En este marco normativo y con el objetivo de dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar, a través de la puesta en marcha de alternativas institucionales y pedagógicas, en las que se promueva el derecho a la educación se crea el Plan de Finalización de Estudio Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs) con el objetivo de que los estudiantes finalicen los niveles educativos obligatorios.

A su vez, el plan “FinEs” fue considerado un insumo en términos de preceptos y postulados, para la elaboración del diseño curricular modular para la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos. Pues en la Res. 118 y sus anexos, se explicó que al reconocerse la obligatoriedad en los niveles educativos primarios y secundarios se pusieron en vigencia planes y programas, que favorecieron la finalización del nivel secundario.

Así mismo, la obligatoriedad del nivel secundario, fue un desafío, pues los destinatarios demandaron y exigieron la titulación para la integración social y laboral, aunque desconfiaron de la calidad de los saberes aprendidos.

- *La modalidad de gestión conjunta, a través de la elaboración de Convenios, potenció una singular puesta en marcha en Santa Cruz y Caleta Olivia.*

Desde los aportes de Ball (2002, 2008) se comprendió que las políticas son modificadas en su trayectoria, es decir pueden ser producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas por los sujetos mientras atraviesan los contextos de influencia, de la producción del texto político y el contexto de la práctica.

En este sentido, el Convenio firmado entre Nación y las Jurisdicciones para la puesta en marcha del “FinEs” en Caleta Olivia, provincia de

Santa Cruz, adquirió características singulares. Pues en él, se expresó parte del diseño de la propuesta, lo que potenció la particular apropiación por parte de los sujetos intervinientes. En la investigación se afirmó que los sujetos establecieron modificaciones y resignificaciones que difirieron del diseño del Plan del “FinEs” tanto a nivel provincial como institucional.

- *El Convenio reflejó parte de las funciones de los referentes administrativos y descuidó las condiciones laborales contractuales de los tutores.*

En el inicio de trabajo, se retomó el Convenio de la provincia de Santa Cruz, con el fin de analizar las características y funciones que debían llevar adelante los referentes administrativos y los tutores, así como también indagar sobre su contratación. En la lectura y análisis sobre el documento, se reconocieron algunas funciones como relevar y clasificar la demanda, gestionar certificaciones, inscribir, registrar a los estudiantes, seguimiento de documentación, ser de nexo informativo entre las autoridades de las escuelas y el Ministerio de Educación de la Nación, entregar los módulos, crear una base de datos que incluya las cantidad de materias y cuáles adeudaron los estudiantes, para ello fue necesario el manejo de recursos informáticos.

Si bien tales funciones fueron desempeñadas por los referentes administrativos de la escuela, también se observó que llevaron adelante otras, vinculadas con el perfil que cada uno desarrolló mientras se llevó a cabo el “FinEs”.

La referente actual desplegó un perfil más orgánico e institucional, aunque también presentó características maternas, ligado más bien al cuidado y protección de los estudiantes. A diferencia del referente anterior, cuyo perfil estuvo más asociado a lo político, pues él participó de la Convocatoria a los tutores.

Más allá que los referentes hayan poseído perfiles distintos, ambos desarrollaron más funciones de las explicitadas en el Convenio.

En relación con los tutores, el documento explicitó la cantidad de horas asignadas para la función de atender a un grupo de 15 o 20 estudiantes, mediante un contrato a término. Que el contrato sea a término, sumado al magro salario, dificultó la mantención de la planta

funcional de tutores, lo que posibilitó que los cargos sean cubiertos por personal idóneo.

El supervisor reconoció que este fue un problema central del “FinEs”, él señaló que algunos profesores tomaron el cargo porque no tenían otra opción mejor remunerada.

En la investigación se afirma que las condiciones objetivas propuestas en dicho Plan afectaron la estabilidad laboral de los tutores, acompañado del escaso reconocimiento y desvalorización económica y profesional del trabajo del tutor.

- *El plan “FinEs” se llevó a cabo de modo singular en la escuela Secundaria EPJA. Ello trajo como consecuencia la superposición de planes, la generación de una matrícula irreal e incrementó los controles sobre los módulos de los estudiantes.*

Inicialmente, el “FinEs” se pone en marcha en Caleta Olivia desde el año 2008, con la primera etapa en cuatro escuelas sedes cuya pertenencia institucional es la siguiente: una escuela de jóvenes y adultos, una escuela secundaria industrial y dos instituciones de nivel secundario comunes. El comienzo de la segunda etapa fue complejo precisarlo, pues los entrevistados manifestaron diferencias en sus apreciaciones, respecto de la fecha o año. Para algunos se inicia entre los años 2009-2010, para la supervisora de nivel secundario recién en el 2011 empezó a ponerse en marcha. Además, se destaca que en el Convenio, si bien se indica que comenzará en el año 2009, dependerá de la finalización y el cambio de Estructura en la Provincia de Santa Cruz.

A partir del año 2013, momento en que el Sistema Educativo en Caleta Olivia modificó su estructura, implicó para el “FinEs” el reagrupamiento y redistribución de ambas etapas, a partir de ese año sólo funcionó el plan nacional en dos instituciones de adultos, en una se llevó a cabo la primera etapa y en la otra escuela, la segunda. Este proceso conllevó para el plan nacional: la redistribución de la matrícula del “FinEs”, en función de la secundarización de la EGB 3; la separación de las etapas y su puesta en marcha sólo en dos instituciones de adultos. Dejó de ser una oferta educativa en otras escuelas y debieron reubicarse los tutores, referentes administrativos y estudiantes.

La segunda etapa, objeto de análisis de la investigación, funcionó desde el año 2013 en una nueva escuela EPJA Secundaria, cuya creación fue en dicho año, aunque compartió el edificio con una escuela primaria para adultos. Esto resultó muy distintivo, pues no es común en la educación de personas jóvenes y adultas que en una institución funcionen dos escuelas de la modalidad: la EPJA Secundaria con la modalidad presencial y la semipresencial con el “FinEs”, y la EPJA Primaria.

El proceso de reciente creación de la secundaria en conjunto con la redistribución de las etapas de “FinEs”, generó contradicciones e imprecisiones en las acciones y decisiones que tomaron los sujetos de la escuela, vinculado con la puesta en marcha del plan nacional.

La referente administrativa fue quién organizó el “FinEs” en la escuela. De modo recurrente los estudiantes se acercaron a ella para consultarle sobre el trayecto a seguir, en función de los espacios curriculares que adeudaban, y cuáles eran las materias que debían rendir. En el aula en que ella desplegaba sus funciones hubo un afiche, con los tres planes A, B y C a ser cumplimentado por los jóvenes y adultos según sea el caso. Sin embargo, se sostuvo que existió una confusión y falta de coherencia con los postulados nacionales, vinculado a cómo se organizaron y expusieron los planes, en ellos se acentuó la idea de “regularizado” cuando en la normativa que fundamenta el “FinEs” se expresa claramente “tener aprobado”. Según lo expuesto, en la investigación se analizó que las imprecisiones en relación con la inscripción de los estudiantes provocaron la superposición de tutorías, reflejándose en que a una tutoría podían asistir jóvenes y adultos de distintos planes, con diversos módulos.

A su vez, la falta de coherencia y confusión, generó una inscripción de estudiantes en los tres planes, o en dos, lo que produjo la creación de una matrícula irreal y superpuesta. Una vez advertida la situación por la Rectora de la EPJA, decidieron en conjunto con la referente reelaborar una planilla de inscripción, controlar la cantidad de módulos que se les entregaban a los jóvenes y adultos, pues ambas comenzaron a condicionar su entrega en función de que aprueben el módulo anterior.

- *Los módulos sin modificaciones generaron un conocimiento descontextualizado de la realidad local de los estudiantes.*

En el estudio se explicó que los módulos fueron provistos por el Ministerio de Educación de la Nación, y que habían sido diseñados por el Ministerio de Educación de Córdoba para el Programa de Educación a Distancia de Nivel Medio Adultos, de esa jurisdicción. También en el Convenio con Santa Cruz se indicó explícitamente que los módulos podían ser adecuados y contextualizados, y que su uso no implicaba aplicarlos sin modificaciones. Los cinco tutores observados correspondieron a las disciplinas de Inglés, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Ética y Ciudadanía y Contables. En el caso de estas dos últimas disciplinas estuvieron a cargo de un mismo profesor. De las observaciones realizadas, sólo algunos tutores usaron los módulos sin realizarles modificaciones.

Algunos tutores consideraron que los módulos ya venían hechos, y que ellos sólo debían aclararles dudas a los estudiantes en relación con las actividades y ejercicios propuestos. Las evidencias mostraron que el uso de los módulos fue distinto según las tutorías, algunos tutores los usaron sin establecer modificaciones, aunque el contenido puede resultarles de escasa y baja calidad, e incluso simples. Sin embargo, el tutor de Lengua no sólo no los usó, sino que utilizó otros materiales distintos a los propuestos.

En función de lo analizado, el uso de los módulos sin modificaciones o adecuaciones al contexto generó procesos de enseñanza cuyo conocimiento les resultó a los estudiantes descontextualizado de su realidad local, como así también de sus intereses.

La estructura modular flexible (que sostiene la normativa nacional, resolución N°118) propone la elaboración de un plan de trabajo en el que se exprese el itinerario formativo del estudiante. En la investigación, sólo el tutor de Lengua llevó adelante este punto. Ello significa que dicho tutor fue el único que realizó planes de trabajo individuales, es decir itinerarios formativos para cada joven y adulto. Los otros tutores sólo implementaron los trayectos formativos marcados por la estructura curricular, para ello siguieron la secuencia de módulos tal como se plantea en la normativa nacional.

El uso individual de los módulos durante las tutorías, contribuyó al desencuentro entre el dispositivo tutorial y la mediación pedagógica.

En los capítulos iniciales de la investigación se señaló que la propuesta educativa del “FinEs” se fundamentó en el uso de un dispositivo tutorial, entendido como un encuentro entre el tutor y el estudiante para la construcción del conocimiento. Así en las tutorías, tanto tutores como estudiantes se encontraron en un aula, en este caso mediados por el uso del/los módulos.

Se explicó en los hallazgos previos que en una tutoría existieron estudiantes de distintos planes, con diversos módulos; de esta manera asistían a la tutoría de Inglés una alumna con el Módulo N°5 del Plan B y un estudiante con el módulo introductorio del Plan A. La convivencia de distintos módulos, con diferentes contenidos no propició el trabajo grupal, ni las interacciones entre estudiantes, pues por el contrario, durante las observaciones efectuadas los jóvenes y adultos resolvieron las actividades sin la intervención dialógica de un compañero. En este sentido, también se afirma que en las tutorías los silencios estaban muy presentes, debido a las escasas interacciones entre tutores y estudiantes, o entre ellos.

Según lo analizado, la evidencia demostró que se contradijo el segundo principio en el que se fundamentó el enfoque pedagógico y el dispositivo tutorial del “FinEs” llamado mediación pedagógica, entendida como una interacción centralmente dialógica entre el profesor y el estudiante, por el contrario, de modo recurrente en las tutorías del EPJA Secundaria se hizo presente el silencio. En la investigación, el uso individual de los módulos durante las tutorías no favoreció el diálogo entre los estudiantes.

- *Las deficientes condiciones institucionales, fueron en detrimento de las condiciones pedagógicas que puso en marcha el Plan Nacional, reflejándose en la superposición de las tutorías.*

Se explicó que la cantidad de aulas dispuestas para el plan eran tres, de las cuales sólo en dos de ellas se producían las tutorías. Como consecuencia de las deficientes condiciones institucionales, algunas tutorías

se superpusieron en la misma aula y horario, tal fue el caso de las tutorías Ciencias Sociales e Inglés y Ciencias Sociales y Matemática.

La situación de compartir el aula y los recursos disponibles como el pizarrón, afectaron pedagógicamente la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Algunos tutores se resistieron a compartir el espacio escolar, pues en ocasiones señalaron sentir que no tenían un lugar, lo que significó deambular por las aulas, averiguar cuántos estudiantes quizás asistiesen ese día a la tutoría, qué cantidad de sillas deberían tener el aula, en definitiva cómo organizar el espacio para que pedagógicamente les permitiera a los jóvenes y adultos resolver las actividades de los módulos. Otros indicaron que el compartir el aula sí tuvo implicancias en el contenido que les brindaron a los jóvenes y adultos, pues en este caso la tutora consideró que en algunos momentos sí se vio imposibilitada de darles un conocimiento, en este caso, que les permitía a los estudiantes resolver ejercicios durante las tutorías.

De modo recurrente, cuando coincidieron las tutorías, las decisiones pedagógicas tomadas por ambas tutoras como aminorar la voz, acercarse a cada estudiante y resolver sus consultas de modo individual, posibilitaron por un lado la sostenibilidad del espacio compartido, aunque no estuvieran de acuerdo, y por el otro no favorecieron a la construcción de conocimiento de modo colectivo.

El objetivo general de la investigación fue comprender la puesta en marcha en Caleta Olivia, del programa nacional de finalización educativa para jóvenes y adultos. La investigación mostró que se llevó a cabo asumiendo características singulares en la provincia de Santa Cruz y específicamente en Caleta Olivia. Los análisis presentados en este libro pretenden también aportar conocimientos sobre la complejidad que significa la puesta en marcha de un programa educativo destinado a jóvenes y adultos.

Este estudio abrió nuevos interrogantes alrededor de la apropiación de conocimientos de los estudiantes y los distintos modos de configurar los desarrollos curriculares para la modalidad, sobre los procesos de formación de los educadores y de manera particular, el trabajo sobre las distintas maneras de ser escuelas de jóvenes y adultos.

Bibliografía

- Achilli, E (1998, Diciembre) *Sala de Profesores: Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente*. El Lote. N°18
- Acosta y Pinkasz (2009) *La tutoría en la escuela. Notas para una historia*. Fascículo I. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Baquero, R y Terigi, F. (1996) Dossier Apuntes pedagógicos. En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*. UTE/CTERA. Buenos Aires.
- Barberi, S (2005) *Historia de la Patagonia*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Bandieri, S (2009a) Pensar en una Patagonia con dos océanos: el proyecto de desarrollo de Ezequiel Ramos Mexía. *Quinto Sol*. N°3, 009, ISSN 039-665. pp. 47-71.
- Bandieri, S. (2009b) Cuando crear una identidad nacional en los territorios patagónicos fue prioritario. *Revista Pilquen*. Sección Ciencias Sociales. Año XI. N°11. pp. 1-5.
- Beinotti, G. (2013, 27 de Septiembre) *Formación docente en EPJA. Experiencias, reflexiones y desafíos*. Conferencia. Congreso Nacional de Educadores de Jóvenes y Adultos. Paraná. Entre Ríos.
- Ball, S. J. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- (1997) *Education Reform. A critical and post-structural approach*. London: Open University Press.
- (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. [S.I.], v. 2, n. 2/3

- Ball, S. J. (2008) *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Brusilovsky (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Bs. As. El Quirquincho.
- Brusilovsky y Cabrera (2005, mayo-agosto) Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una tipología de sus orientaciones. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. *Revista de Ciencia Sociales, Convergencia*. Año/Vol. 12. N°038. pp. 277-311.
- (2012) “Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea”. CREFAL. Versión electrónica: www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/publicaciones_electronicas/silvia_brusilovsky.pdf
- Caisso, L (2014) *Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)*. Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Caisso, L (2012, Junio-Diciembre) Una aproximación a un plan educativo para jóvenes y adultos desarrollado por una organización social (Córdoba, Argentina). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 34. N°2.
- Campello, A., Hollman, J., y Vield, P. (2009) *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Coordinación de programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Carranza, A (2009, Noviembre) Hoy la Universidad. Cambio de planes. Reflexiones sobre la escuela media. Artículo: La nueva ley y sus perspectivas. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*. Argentina. Año 1 N°2. ISSN: 1667- 6289. pp. 4-7.
- Casatti y Aybar (2002) *Memorias del Golfo*. Caleta Olivia Centenaria. Comodoro Rivadavia. Imprenta Gráfica de A. E. Andrade
- Dirié, Fernández y Landau, (2015) *Las tutorías en la Educación Secundaria. En el marco del Plan de Mejora Institucional*. Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1170-9
- Delprato, F y Fuenlabrada, I. (2012) *El poder de las cuentas. Poder en las cuentas y cuentas en el poder*. (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe ed.) México.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983, Septiembre) *Escuela y clases subalternas*. Ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular, organizado por Departamento de Investigaciones Educativas, CIEAIPN. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E (1983, Junio) *La escuela: el relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Educación, Sao Paulo.

- Finnegan, F y Brunetto, C. (3-5 de diciembre, 2014) Ponencia: *Acá hay un trabajo político. Actores y relaciones en la producción del plan FinEs2 en la provincia de Buenos Aires*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad pedagógica de la Provincia de Buenos Aires.
- Filmus, D. (2003) *La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de trabajo en Argentina*. Ponencia presentada en el marco del Seminario Desafíos de la Educación Secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1992) *Demandas populares por educación*, AIQUE, Buenos Aires.
- Filmus, D. (2019) *Las sendas abiertas en América Latina: aprendizajes y desafíos para una nueva agenda de transformaciones* / Daniel Filmus... [et al.] ; compilado por Lucila Rosso; Daniel Filmus. - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Geertz, C. (1983) *Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Ediciones Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Gonzalez y Míguez (2014, Octubre) *El plan Fines 2: sentido en torno de la inclusión y la escolarización*. Ponencia I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA. Tandil. Argentina.
- Guber, R (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. Buenos Aires.
- Hernández Flores, G. (2007) *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas. (Estudio de un caso)* (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe ed.). México.
- Hernández Flores, G. (2019) Comprendiendo/nos en la diversidad en EPJA. En Lorenzatti, M del C. y Bowman M A. (Comps.) *Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. UniRio Editora. Río Cuarto, Córdoba-Argentina.
- Kaplan, C. y Filmus, D. (2012) *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aguilar.
- Lorenzatti, M (2009) Tesis Doctoral Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Lorenzatti, M. del C. (2011) Estudiantes, maestros y profesores: adultos en procesos formativos. En *Seminarios Internacionales de alfabetización en el Siglo XX. La formación de alfabetizadores y educadores de jóvenes y adultos. En camino a la VI Confintea*. Editor Fundación Santillana. Buenos Aires. PP. 18-27. ISBN 978-950-46-2405-9

- Lorenzatti, M del C. (2020) *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. UniRio Editora. Río Cuarto, Córdoba- Argentina.
- Manson, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-26.
- Marques (2008, noviembre) *La constitución de una “gran familia”: Trabajadores e identidades sociolaborales en las empresas extractivas estatales de la Patagonia austral*. Ponencia Terceras Jornadas de Historia de la Patagonia.
- Miranda, E. (2011) *Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política. En re-pensar la educación pública: aportes desde la Argentina y Brasil*. Miranda, E y Newton, B (Comps) Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Misirilis, G. (2009) *Deudas y Desafíos en la Educación de Jóvenes y Adultos: una mirada desde el enfoque político-didáctico*. Informe del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa. Alfabetización y Educación Permanente. Mercosur.
- Montesinos, M.P.; Sinisi, L.; Schoo, S. (2010). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.
- Pecarrere, F. (2014). *Plan FinEs 2: Algunas experiencias en la ciudad de La Plata [en línea]*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso Etnográfico (1982-1985)*. Informe Final del Proyecto: La práctica docente y sus contextos institucional y social. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- Rockwell, E. (1991) Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. Revista: *Perspectivas*. Vol. XXI nº 2.
- Rockwell, E. (1982). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (coord.) (1995). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (1992) La educación de adultos y la construcción de su especificidad. En Puiggrós (dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez, L. (1996) Educación de Adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Año 5. N°5.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. México: CEAAL-CREFAL
- Saleme, M. (1997) *Decires*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Vaca Narvaja Editor.

- Salvia, A. y Panaia, M. (1997) *La Patagonia privatizada*. UBA. Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Salvia, A. (1999) *La Patagonia de los noventa: Sectores que ganan, Sociedades que pierden*. La colmena. Buenos Aires.
- Salvia, A. (2001) Sectores que ganan, sociedades que pierden: Reestructuración y globalización en la Patagonia Austral. *Estudios Sociológicos*. XIX: 56. pp. 439-466.
- Socolovsky (2010) *La generación de condiciones institucionales para la enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Storino, S (2012) *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2003) Filmus, D., Moragues, M., Morduchowicz, A., Tiramonti, G., Quevedo, L. (Comp.) *Educación Media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación OSDE. Grupo editor Altamira. Argentina.
- Terigi, F. (2015) La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional. *Diálogos del Siteal*. SITEAL.IIPE. UNESCO.
- Tiramonti, G. (2011) La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 857-875, jul.-set. 2011 Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br> 857-875
- Torres, Rosa María (8 de septiembre, 2007). “No basta enseñar a leer y escribir. ¿Qué significa estar alfabetizado?”. Campaña Nacional por el Derecho a la Educación. CLADE.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona. España

Documentos:

- Conferencias Internacionales de Educación de Adultos V y VI.
- Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015
- Ley de Educación Nacional (2006)
- Ley de Financiamiento Educativo 26.705 (2006)
- Documento para Docentes FinEs Secundaria (2008)
- Resolución N°118/2010 y su dos anexos, en los que se aprueban los documentos “Educación Permanente de jóvenes y adultos – Documento Base” y “Lineamientos para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

Resolución es la 22/07 Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011.

Resolución es la 66/08 Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – “FinEs”, con las acciones, etapas y lineamientos.

Resolución 917/08.

Convenio Santa Cruz. Res. N°1944/08

Proyecto de Ley de Soberanía Hidrocarburífera de la República Argentina.

Ley 26.741 De la Soberanía Hidrocarburífera de la República Argentina. 4 de Mayo de 2012. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

Página

www.fines.edu.ar

Educación de jóvenes y adultos

El caso del Plan "FinEs" en Caleta Olivia, Santa Cruz

Yanina Sofía Paolasso



Colección
Académico-Científica

En el año 2006, es promulgada la Ley de Educación Nacional 26.206, que establece la obligatoriedad escolar en el nivel secundario. Esa ley sostiene que, para cumplimentar con la obligatoriedad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales asegurarán este derecho a través de alternativas institucionales y pedagógicas, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales. Esto, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad en todo el país y en todas las situaciones sociales. A partir de este marco normativo, se crea el Plan FinEs, con el objeto de favorecer que las y los estudiantes puedan finalizar los niveles de educación obligatorios.

Este libro presenta los hallazgos de una investigación en la que se analizan los procesos de puesta en marcha de esta política educativa destinada a la finalización de estudios obligatorios. Este estudio se sitúa particularmente en la ciudad de Caleta Oliva, Santa Cruz entre los años 2008 y 2013. A partir de allí, se estudia cómo llega a esta ciudad el programa nacional y qué características locales configuran su desarrollo. En síntesis, los análisis presentados aquí pretenden aportar conocimientos sobre la complejidad que significa la puesta en marcha de un programa educativo destinado a jóvenes y adultos.



Universidad
Nacional
de Córdoba



ISBN 978-987-688-438-9

