

Presentación del número 46

Esta edición de la revista *Diálogos Pedagógicos* abre la puerta para reflexionar sobre la educación en el sentido más amplio del término.

En cada uno de los artículos, se nos invita a dejarnos interpelar por los desafíos que se observan al reconocer los procesos del aprendizaje a lo largo de toda la vida y en escenarios y circunstancias atravesadas por la desigualdad.

En tiempos en los que socialmente se demanda de la educación y de los sistemas educativos un sinnúmero de respuestas (y resultados), la reflexión informada por los enfoques filosóficos y pedagógicos con los que la observamos y comprendemos se torna fundamental.

Pretendemos que la lectura de esta nueva edición se transforme en el diálogo necesario entre dos oficios semejantes y complementarios, a la vez que distintos: el de la acción y reflexión de la enseñanza y el de su investigación.

Se incorpora, en esta edición, un *dossier* sobre educación de jóvenes y adultos, formado por artículos presentados en el *V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*, en 2024. Dicho evento estuvo organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). La introducción, a cargo de las coeditoras de la SAIE, pondrá en contexto este apartado.

Poner el foco en la educación de jóvenes y adultos contribuye a otorgar visibilidad a esta modalidad, que pugna por una identidad que guarde fidelidad a la diversidad de destinatarios que recibe, en nuestro vasto territorio nacional.

Como Facultad de Educación, tenemos la misión de poner en escena estos y otros debates, para provocar el pensamiento y movilizar la enseñanza en función de la mejora, en un tiempo en el que se hacen necesarias otras búsquedas y transitar otros caminos para conseguir el objetivo de aprendizajes de calidad, incluyendo a todos.

Esp. Eva Crinejo

Directora

Octubre de 2025

Una lectura pragmatista de la investigación educativa

A pragmatist reading of educational research

Juan José Ramírez¹

Resumen: El artículo esboza algunas reflexiones en torno a dos cuestiones: a) ¿qué es la investigación educativa? y b) ¿qué distingue a la pedagogía de las ciencias de la educación? En este trabajo, no se pretende ofrecer respuesta a los interrogantes en cuestión; en cambio, se espera esclarecer algunos supuestos de orden epistemológico y metodológico a los que es necesario atender para plantear algún tipo de sugerencia en relación a las preguntas que orientan la reflexión.

El artículo pretende revelar el aspecto que adquieren los supuestos que encierran las inquietudes planteadas, desde una perspectiva pragmatista de la ciencia y la investigación. En este sentido, se considera que algunas reflexiones de Richard Rorty, Thomas Kuhn y Roberto Follari pueden constituir una contribución para comprender los diferentes modos de hacer investigación educativa o el tipo de decisión que comporta considerar a esas investigaciones como pedagógicas o científicas.

Palabras clave: ciencia, investigación, educación, pedagogía

Abstract: This article outlines some reflections on two questions: a) what is educational research? and b) what distinguishes pedagogy from the educational sciences? This work does not attempt to answer these questions; instead, it hopes to clarify some epistemological and methodological assumptions that must be addressed in order to outline some kind of response to the questions that guide this work.

¹ Doctor en Ciencia Política. Licenciado en Filosofía. Licenciado en Ciencias de la Educación. Director de Educación y Humanidades de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Córdoba. Director del Doctorado en Educación y de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: jjrcba@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5228-5592>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 2-15.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)01) / Recibido: 18/12/2024 / Aprobado: 10/09/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

This article aims to reveal the implications of the assumptions surrounding these questions, from a pragmatic perspective on science and research. In this sense, it is considered that some reflections by Richard Rorty, Thomas Kuhn, and Roberto Follari can contribute to understanding the different ways of conducting educational research or the type of decision involved in considering such research as pedagogical or scientific.

Keywords: science, research, education, pedagogy

Introducción

El presente trabajo intenta ofrecer un conjunto de herramientas para transitar posibles reflexiones en torno a un interrogante: ¿De qué hablamos cuando hablamos de investigación educativa? La pregunta pone en juego la relación entre ciencia e investigación y conduce, de manera inevitable, a explicitar categorías epistemológicas en torno al saber educativo.

¿Qué es la investigación? ¿Cómo se relaciona la investigación con la ciencia? ¿Qué tipo de ciencia es la ciencia o las ciencias de la educación? ¿En qué difieren los métodos utilizados en la investigación educativa? ¿A qué obedece la distinción entre ciencias de la educación y pedagogía? Estos son algunos de los interrogantes que se recorren en una argumentación sin pretensiones epistémicas.

El trabajo se ordena en tres momentos: 1) se caracteriza la ciencia moderna y se enuncian las diferencias que tiene con el saber científico de la antigüedad, 2) se describe y critica el contraste entre las denominadas ciencias duras y ciencias blandas y 3) se brindan algunas precisiones en torno a la diferencia entre el saber propio de la pedagogía y el tipo de conocimiento que ofrecen las denominadas ciencias de la educación.

1. Ciencia y modernidad

Martín Heidegger (1960) afirma que, entre los fenómenos esenciales de la Edad Moderna, se encuentran la ciencia moderna, la técnica, la colocación del arte en el campo de lo visual, la concepción y realización del obrar humano como cultura y la desdivinización del mundo. Para el filósofo, la ciencia moderna, en su esencia, es radicalmente diferente respecto de la ciencia griega y, en este sentido, no resulta conveniente realizar comparaciones valorativas entre el conocimiento científico producido por los antiguos y aquel que se origina en los pensadores modernos.² Del mismo modo en que no se puede afirmar que la literatura moderna sea

² Se ha de considerar que, de la Antigüedad a la Edad Media, el estatus de un determinado tipo de conocimiento estaba dado por la nobleza de su objeto, de aquí el valor de la metafísica para los griegos y de la teología natural para los pensadores medievales. Con el nacimiento de la moderna ciencia experimental y el nuevo significado de la teoría, el valor de un conocimiento pasa a ser cuestión no ya de la excelencia de su objeto, sino, más bien, del grado de precisión y de exactitud con que dicho objeto es alcanzado. Esta línea de valoración epistémica fue continuada y exacerbada por el positivismo.

más adelantada que la griega, tampoco es posible sostener que los enunciados científicos de la modernidad sean más acertados que las producciones científicas de los antiguos.

Para comprender el papel que juega la historia en el análisis y la consideración de las diversas producciones científicas, se cree que pueden ser de utilidad los aportes de Thomas Kuhn (2004). Para el estadounidense, al igual que para Heidegger, resulta inconveniente la idea de que la ciencia moderna sea más acertada que la ciencia antigua. La diferencia entre estas producciones científicas no radica en un simple error de técnicas y métodos, lo que, eventualmente, permitiría valorar como más o menos ajustadas algunas perspectivas científicas modernas en detrimento de sus predecesoras. Para Kuhn (2004), la diferencia estriba en lo que él denomina "modos incommensurables de ver el mundo y practicar en él las ciencias" (p. 25)³.

Para Heidegger (1960), "la esencia de lo que actualmente denominamos ciencia es la investigación" (p. 70) y la esencia de la investigación radica en el hecho de que "el conocer se instala a sí mismo como proceso en un dominio del ente, de la naturaleza o de la historia" (p. 70). La comprensión de la ciencia moderna como proceso de dominio no invalida la consideración de la técnica como aplicación de un tipo particular de conocimiento. No obstante lo anterior, la técnica -en tanto aplicación de conocimiento científico- no revela la esencia que tiene para Heidegger. La esencia de la técnica se encuentra implicada en la voluntad de dominio que comporta la ciencia moderna⁴.

La instalación del conocimiento como proceso de dominio comprende la idea de que lo existente debe poder ser objetivado⁵ en la representación que es operada por el investigador. El investigador objetiva lo existente en la representación y dicha objetivación tiene lugar en el proceso de la experimentación. Hacer un experimento significa: "representar una condición, en virtud de la cual se siga en su transcurso una determinada relación de movimiento en la necesidad, es decir, que de antemano pueda hacerse dominable para el cálculo" (Heidegger, 1960, p. 73).

La objetivación (y la objetividad resultante) que se opera en el procedimiento del experimento es posible por la representación del sujeto. En la medida en que el investigador es concebido como sujeto, su *representar el mundo* funda la totalidad de lo existente. El investigador moderno, devenido en sujeto de la representación, se constituye en el fundamento de lo existente. La modernidad es, para Heidegger, la época de la imagen del mundo. La expresión "imagen del mundo" no refiere a la ciencia moderna como un producto portador de un reflejo más ajusta-

³ Para profundizar en la idea de incommensurabilidad, véase: Kuhn, 2004, pp. 230 y subsiguientes.

⁴ Para un análisis de la esencia de la técnica, véase: Heidegger, 1994.

⁵ La expresión "lo existente debe poder ser objetivado" presupone la distinción latina entre *ens* como participio presente de *sum* y *objectus* como participio pasado de *obicio*. Según esta distinción, no hay identidad entre cosa y objeto. El término objeto debe ser leído en clave de "objeto de conocimiento". En el mundo moderno, la objetividad es resultante del proceso de objetivación llevado a cabo por el sujeto (del latín *subiectum*), de manera tal que, aunque resulte en apariencia una contradicción, la objetividad es siempre y, en todo caso, posible por el sujeto.

do a algo como la realidad. En la fórmula a la que se hace referencia, el mundo deviene en mundo en la imagen construida por el sujeto de la investigación. En términos del alemán:

Imagen del mundo, entendida esencialmente, no significa una imagen del mundo, sino el mundo comprendido como imagen. La totalidad de lo existente se torna ahora de suerte que lo existente empieza a ser y sólo es si es colocado por el hombre que representa y elabora. (Heidegger, 1960, p. 80)

La investigación científica moderna transmuta el vínculo que, en la antigüedad y en la Edad Media, tenía el hombre con la totalidad de lo existente. Esta relación había sido sentenciada en la Grecia antigua en el conocido poema de Parménides (Parménidis *et al.*, 1984). La transmutación se hace patente en la afirmación hegeliana según la cual lo que es racional es real y lo que es real es racional⁶.

El proceso de desdivinización que opera la Modernidad puede ser leído en clave de un nihilismo incompleto⁷, si se entiende que el investigador científico desplaza al teólogo en su capacidad de leer la verdad en la profundidad de las apariencias y pasa a ocupar el lugar de privilegio que antaño conservaba aquel. El científico, por su *representar el mundo*, construye (imagina) mundo y decide (opera) el mundo y, en esa acción, se constituye en el nuevo sacerdote⁸ de la época de la imagen del mundo.

2. La textura de las ciencias

La determinación de qué tipo de actividad constituye una auténtica investigación educativa es relativa a la perspectiva epistemológica que se adopte para delimitar la idea de ciencia.

La ciencia o las ciencias de la educación, si es que albergan la pretensión de poseer un auténtico carácter científico, han de enmarcarse en el conjunto de las denominadas ciencias sociales, ciencias humanas o simplemente ciencias blandas⁹. En términos coloquiales, una distinción de uso común en los distintos claustros académicos es la que se presenta en términos de ciencias duras y ciencias blandas. Las ciencias duras suelen ser caracterizadas del siguiente modo: son rigurosas, exac-

⁶ La afirmación hegeliana aparece, inicialmente, en *La filosofía del derecho*. En este trabajo, se remite a la traducción inglesa de la obra original. En dicha traducción, se afirma: "What is rational is real; And what is real is rational" (Hegel, 2001, p. 18). En la *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, la expresión se formula en los siguientes términos: "Was vernünftig ist, das ist wirklich, und was wirklich ist, das ist vernünftig" (Hegel, 2017).

⁷ La expresión "nihilismo completo" hace alusión a la ocupación y sustitución del lugar vacío provocado por la desaparición de Dios en la obra de Nietzsche. Para un estudio en profundidad de la cuestión, véase: *La frase de Nietzsche "Dios ha muerto"* (Heidegger, 1960, pp. 174-221).

⁸ En este trabajo, la figura del Sacerdote representa al hombre singular que, en alguna suerte de situación de privilegio respecto de los demás humanos, tiene la capacidad de estar en relación con alguna realidad no humana (sea considerada esta con rasgos divinos o científicos).

⁹ A los fines de este trabajo, la distinción administrativa entre ciencias sociales y ciencias humanas se omite como productor de una autolimitación decidida.

tas, tienen un fuerte componente empírico, ofrecen un conocimiento basado en datos cuantificables, proceden con arreglo a un método "científico" consensuado por la comunidad de investigadores, son predictivas y aspiran a alcanzar un conocimiento de tipo objetivo. Como contraparte, las denominadas ciencias blandas no gozan de exactitud¹⁰, no realizan predicciones y no tienen pretensiones de objetividad; por lo regular, tienen que habérselas con la subjetividad y/o la intersubjetividad y sus métodos, que usualmente constituyen objeto de disputas en las comunidades de investigación, si bien pueden tener un carácter empírico, difieren de manera sustancial con los de las ciencias duras.

Díaz y Heler (2002) entienden que existen tres perspectivas diversas sobre el estatus epistemológico de las ciencias humanas o sociales. Dichas posiciones son las siguientes: a) se las niega como ciencia, b) se las acepta como ciencia con la exigencia de que adecuen sus métodos a los de las ciencias duras y c) se las considera como ciencia sin una discusión profunda respecto de sus métodos y procedimientos. En este contexto, la investigación educativa enfrenta dos posibles escenarios: ser reconocida como investigación científica o no ser aceptada como una actividad científica. La eventual aceptación de la investigación educativa en términos de investigación científica depende, entonces, de la perspectiva epistemológica que se adopte y de las exigencias (particularmente, los requerimientos metodológicos) que se le impriman a la investigación para que la actividad en cuestión sea considerada científica.

Si se adopta la perspectiva de que existen dos tipos de ciencia (naturales y sociales), es menester indagar en la justificación que daría lugar a la interpretación de esos dos modos de saber científico.

La distinción entre ciencias de la naturaleza (naturales) y ciencias del espíritu (sociales), que tiene arraigo en el pensamiento de Wilhelm Dilthey (1949), no hace más que traducir el reconocimiento de que existen dos tipos de hechos, los hechos físicos o naturales y aquellos hechos denominados sociales. En este sentido, la diferencia entre ciencias duras y ciencias blandas no es más que una exigencia del tipo de especificidad que se aborda mediante el conocimiento científico. Según esto, la diferencia entre el proceder de esos modos de conocer es reclamada por una diferencia entre modos de ser. Dilthey (1949) establece la existencia de dos parcelas que albergan entidades distintas y es esta misma diversidad la que promueve la necesidad de abordar la realidad de maneras diferentes¹¹. Para Dilthey, la dualidad epistemológica no es sino reflejo de una dualidad anterior de orden ontológico.

¹⁰ Para Heidegger (1960, p. 71), "la rigurosidad de la ciencia se halla estrechamente vinculada con el ente sobre el cual se realiza el proceso de dominio. Para la ciencia matemática y las ciencias físicas en general, el rigor se traduce en exactitud, por el contrario, todas las ciencias del espíritu, y aún todas las ciencias de lo viviente, precisamente para permanecer rigurosas, tienen que ser necesariamente inexactas".

¹¹ Otro tipo de dualidad es la que aun cuando no reconoce distinción entre tipos de hechos a investigar, sí sostiene la necesidad de utilizar métodos diversos de estudio. Este tipo de dualidad, que es de corte metodológico, termina constituyendo una variante de la perspectiva dyltheyana.

A partir de la filosofía del Dilthey, si se ha de catalogar la investigación educativa en el marco de las actividades científicas, se ha de proceder con arreglo al tipo de métodos y procedimientos que son propios de las denominadas ciencias humanas, sociales o, simplemente, ciencias blandas. Ahora bien, ¿en qué eventual escenario se podría encontrar la investigación educativa y la ciencia (o las ciencias de la educación) si los hechos no se encuentran ordenados por una epistemología que reconoce la existencia de parcelas duras y blandas?

A propósito de la distinción entre ciencias duras y ciencias blandas que se realiza a partir de Dilthey, el filósofo norteamericano Richard Rorty (1995) entiende que lo mejor es "abandonar por completo la distinción espíritu-naturaleza" (p. 288).

El neopragmatismo rortyanico rechaza ambas distinciones. Para Rorty, la idea de dividir la cultura en un sector duro y otro blando supone un conocimiento de la naturaleza de las cosas y la consecuente clasificación de estas naturalezas en una lista que se correspondería mejor con dos modos alternativos de proceder. De la distinción entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, o la distinción entre textos y terrenos, tal como la concibe Rorty, no se sigue de una diferenciación de naturalezas de cosas existentes de las que tendríamos representaciones. Para el filósofo norteamericano, "una vez que se abandona la idea de que es posible albergar representaciones de algo como la verdadera naturaleza de las cosas, ya no se necesita de la distinción espíritu-naturaleza ni de alguna distinción semejante" (Ramírez, 2021, p. 41). Sin embargo, el abandono de esa distinción no significa que no hemos de reconocer diferencia alguna en esos ámbitos de la cultura. Para Rorty (1996a), la distinción entre ciencias duras y ciencias blandas refleja el carácter de los acuerdos científicos sobre la conveniencia de suponer determinados hechos. En este contexto, el contraste entre ciencias duras y ciencias blandas no obedece al encuentro de diferencias ontológicas ni a una mejor capacidad epistémica para una representación de tal o cual aspecto de la realidad. La diferencia en cuestión reside en la mayor o menor capacidad para lograr consensos en el interior de la comunidad científica y en la pretensión de alcanzar estos acuerdos. La epistemología procede según métodos duros en tanto que persigue la normalización de los argumentos discursivos y el logro de acuerdos que silencien cualquier ruido que pudiera atentar contra la normalidad de su léxico. En este sentido, se puede afirmar que: "la diferencia entre ambos tipos de actividad [científica] no estriba en su temática [...] sino que viene determinada por la normalidad y la anormalidad" (Rorty, 1996a, p. 178). En este punto, Rorty continúa la perspectiva de Thomas Kuhn (2004), para quien:

Los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica. Este compromiso y el consentimiento aparente que provoca son requisitos previos para la ciencia normal, es decir, para la génesis y la continuación de una tradición particular de la investigación científica. (p. 34)

La diferencia de procedimientos¹² entre las ciencias duras y las ciencias blandas no se origina en la textura del objeto de investigación. "Los filósofos que establecen una distinción tajante entre el hombre y la naturaleza se hallan bajo el embrujo de la idea de un compromiso ontológico" (Rorty, 1996b, p. 285). La textura de las ciencias tiene su génesis en las reglas que acuerdan los miembros de las instituciones en las que se practican las investigaciones de textos y *terrones*. Pretender justificar la diferencia entre ciencias duras y ciencias blandas a partir de representaciones de hechos de distinta naturaleza presupone la idea de un hombre con la capacidad para tener semejantes representaciones o, lo que es lo mismo, da por supuesta la idea de que nuestra mente es un espejo que puede reflejar la naturaleza de las cosas¹³, al margen de cualquier arreglo comunitario, y que las naturalezas de las cosas son las que causan que utilicemos tal o cual método y hablemos tal o cual lenguaje.

La indistinción entre ciencias duras y ciencias blandas por parte del filósofo norteamericano es coherente con su modo de comprender la investigación científica. Para él, la actividad científica se caracteriza por ser:

Un tipo de actividad de relativa simplicidad argumentativa: una actividad en la que cabe coincidir con respecto a ciertos principios generales que rigen el discurso en determinada área, para después aspirar al consenso concatenando inferencias entre estos principios y proposiciones menos generales al tiempo que más interesantes. (Rorty, 1996b, p. 219)

Según la perspectiva rortiana, no habría *a priori* razones que justifiquen la consideración de la investigación educativa en términos de una ciencia dura o blanda. La investigación educativa tendrá una textura endeble, en tanto no se llegue a acuerdos institucionales respecto de los procedimientos con los cuales han de trabajar los científicos. En cambio, la textura de dicha investigación adquirirá un carácter más resistente en la medida en que los investigadores de la educación logren acordar sobre las razones procedimentales que guíen la investigación. La utilización de los denominados "métodos cuantitativos" en la investigación educativa refleja un acuerdo previo sobre aquello que los investigadores denominan "objetividad". Por el contrario, la utilización de los llamados métodos cualitativos no presupone aquella noción ni debería aspirar a esa presuposición. Allí cuando los investigadores utilizan los métodos cualitativos con las mismas pretensiones (de objetividad) para dar cuenta de los hechos educativos, la investigación educativa se encamina hacia un sendero de normalidad análogo al que han adquirido las ciencias naturales. Los promotores de la investigación educativa que prefieren los métodos cualitativos no deberían perseguir la "normalidad" institucional que buscan aquellos investigadores que acuden a una metodología cuantitativa.

¹² Para el filósofo neoyorquino, la noción de un procedimiento científico adecuado o *scientific method* se esfumó después de las obras de Thomas Kuhn y Paul Feyerabend. Al respecto véase: Rorty, 1997, pp. 28-29.

¹³ Para profundizar en la metáfora del espejo, véase: Rorty, 1995.

De perseguir y alcanzar ese propósito, esos investigadores se convertirían en objeto de las mismas críticas que ellos impulsan contra aquellos a quienes, despectivamente, juzgan de positivistas.

En la actualidad, la pluralidad de voces y discursos, así como los desacuerdos en torno a los problemas, el vocabulario, la metodología y los procedimientos que se enfocan en la educación, muestra que la investigación educativa no ha conformado un paradigma ni ha ingresado en el terreno de algún tipo de ciencia normal. El relato de una experiencia por parte de Kuhn (2004) sirve para exemplificar la situación actual en torno a la investigación educativa:

El pasar un año en una comunidad compuesta, principalmente, de científicos sociales, hizo que me enfrentara a problemas imprevistos sobre las diferencias entre tales comunidades y las de los científicos naturales entre quienes había recibido mi preparación. Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias sociales. Sin embargo, hasta cierto punto, la práctica de la astronomía, de la física, de la química o de la biología, no evoca, normalmente, las controversias sobre fundamentos que, en la actualidad, parecen a menudo endémicas, por ejemplo, entre los psicólogos o los sociólogos. Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo "paradigmas". Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. (p. 13)

La comunidad de investigadores ocupados en el abordaje de problemas educativos aún alberga una multiplicidad de modos diversos para enfrentar los problemas que le son propios(en muchos casos, ni siquiera logran acuerdos sobre cuáles sean estos problemas) y, a causa de estos desacuerdos, la "anormalidad" de la investigación educativa hace de la educación, en tanto objeto disciplinario, un territorio de disputa o, en términos de Bourdieu (2002), "un campo" difuso en el que aún no es posible distinguir entre vencedores o vencidos.

3. Pedagogía y ciencias de la educación

Pedagogía (del griego παιδαγωγία) es la denominación con la que antaño se hacía referencia a la reflexión en torno a la educación y sus problemas. En la actualidad, la expresión que designa las reflexiones e investigaciones en torno a los diferentes fenómenos educativos es Ciencias de la Educación. El desplazamiento de la Pedagogía por las *Ciencias de la Educación* no es un asunto meramente semántico. El giro en cuestión pone en juego la sustitución del tipo de conocimiento que se considera válido y, por qué no, también legítimo para abordar las cuestiones educativas.

Avanzini (1982) entiende que el deslizamiento lingüístico de Pedagogía a Ciencias de la Educación se ha operado en tres momentos: a) un momento filosófico en el que el saber educativo se ajustaba a las características del saber filosófico y, más específicamente a la filosofía práctica, b) un primer período científico en el que el saber en cuestión pretende virar de la filosofía a los rasgos positivos científicos de la modernidad y c) un tercer momento de complejización epistemológica en el que, más que la pretensión de una ciencia de la educación, lo que se ensaya es la consideración de los distintos problemas educativos por parte de diversas matrices científicas. En consonancia con estos tres momentos del deslizamiento semántico en cuestión, podemos identificar el uso de tres denominaciones para el estudio de la educación y los fenómenos educativos: a) Pedagogía como filosofía, b) Pedagogía como ciencia o Ciencia de la Educación y c) Ciencias de la Educación (Avanzini, 1982).

El tránsito de la Pedagogía a las Ciencias de la Educación está impulsado por la intención de dejar atrás cualquier formulación no científica en los discursos educativos. Al mismo tiempo, ese tránsito implica el reconocimiento de que la educación constituye un hecho complejo, con aristas psicológicas y sociológicas, que no puede limitarse solamente al proceso fáctico de transmisión de conocimientos y habilidades. La educación adquiere en la representación científica moderna un nivel de complejidad impensado hasta el momento y es este nivel de complejidad el que exige un grado de especialización, precisión y rigurosidad en las investigaciones educativas.

Roberto Follari (2021) cree que "no es habitual encontrar buen conocimiento de la epistemología en quienes se ocupan de los estudios educativos" (p. 80), lo que, en muchos casos, ha llevado a la errónea creencia de que ámbito educativo podría tener una epistemología propia. Si bien es indiscutible que las diferentes disciplinas científicas contienen particularidades que le son específicas, no es menos cierto que es impensable la idea de que cada disciplina tenga una epistemología diferenciada. En este sentido, se considera pertinente la observación de Follari (2021) cuando afirma que "cada ciencia no se pone a sí misma el sello de su propia condición de científicidad" (p. 81).

Las observaciones y reflexiones educativas que preceden al modelo científico de la modernidad y a la nueva configuración de las llamadas ciencias sociales están comprendidas en la denominación pedagogía. La pedagogía, entendida con el carácter antes señalado, se encontraba teñida de argumentaciones filosóficas de orden práctico, que la enlazaban directa o indirectamente con perspectivas antropológicas, éticas y políticas. De esta manera, la disciplina tiene una génesis histórica que torna difícil la idea de concebirla como un ámbito de conocimiento independiente. Con la conformación del nuevo mapa epistemológico configurado a partir de la modernidad, la reflexión educativa deviene en investigación y las disciplinas que ahora atraviesan esa actividad pasan a ser la sociología, la psicología y la teoría política, entre otras. No obstante, la configuración del nuevo escenario científico, algunos intelectuales, en la pretensión de retener el vocablo pedagogía, para las investigaciones educativas, entienden a la misma pedagogía como un intersticio dialéctico entre la ontología y la epistemología. Tal es el caso

de Carlos Ángel Hoyos Medina (2021), quien concibe a la pedagogía como un lugar de interrelación e interacción dialéctica entre la ontología y la epistemología.

Según Follari (2021), algunos investigadores piensan que es necesaria la existencia de una disciplina única y específica que se ocupe de la educación y consideran que las denominadas Ciencias de la Educación conforman una sola ciencia a partir de otras disciplinas. En este caso, la expresión *Ciencias de la Educación* connota la paradoja de ser una disciplina una y múltiple a la vez. Otros pensadores, en cambio, consideran conveniente recuperar la denominación *pedagogía* para salvar la unidad del objeto de estudio. Sin embargo, esta recuperación léxica conlleva el riesgo de que la disciplina sea interpretada en el sentido precientífico y filosófico que tuvo en sus orígenes.

¿Cómo resolver la elección de una nomenclatura adecuada en torno a las investigaciones educativas? Para Follari (2021):

Hay que apelar a un cierto decisionismo para, finalmente, hablar de pedagogía o ciencias de la educación. Ambas denominaciones tienen ventajas y conllevan problemas. Lo fundamental es acordar en la inexistencia de autonomía de los estudios educativos; es decir, que cualquiera que sea la denominación elegida, nadie imagine *completitud* y *unicidad* en el espacio de los estudios sobre educación. (p. 91)

El regreso a *la pedagogía* no es el regreso de *la pedagogía*. La decisión de volver a usar la expresión pedagogía para sintetizar los estudios y las investigaciones educativas es una decisión no epistemológica. Si se refuta la idea de un regreso de *la pedagogía*, en los términos en que la misma pedagogía ha transitado en espiral agónico hasta su casi desaparición, entonces, el regreso a *la pedagogía* no es, estrictamente hablando, un regreso y la idea a la que hace referencia el término ha de habitar un horizonte de sentido nuevo.

A diferencia de las ciencias de la educación que tienen que habérselas con fenómenos y problemas educativos, la pedagogía enfrenta la pregunta por la educación. Se cree que el reclamo de un término único para designar el abordaje simultáneo de qué sea la educación y cuáles son sus problemas no es una exigencia pedagógica ni científica. En todo caso, se trata de un reclamo para sintetizar (y commensurar), de manera arbitraria, todas aquellas parcelas que conforman esa provincia cultural que se ocupa y preocupa por la educación.

Si la ciencia es el conjunto de teorías y métodos que intenta explicar un tipo específico de hecho, se ha de considerar la investigación educativa como la actividad en la que esos hechos, teorías y métodos refieren al dominio de la educación. Como se señaló antes, las denominadas ciencias de la educación no tienen por función señalar qué sea o qué deba ser la educación. Las diversas ciencias que se ocupan de la educación dan cuenta de fenómenos o problemas específicos de carácter empírico en torno a la educación. La manera efectiva de proceder de esas disciplinas, aun cuando tengan cierto nivel de especificidad, posee un carácter holístico. Es en este sentido que Mauricio Zabalgoitia Herrera (2021) señala que la investigación pedagógica y educativa ha alcanzado un estatus interdisciplinario

innegable. Este modo de proceder invita a abandonar la idea de que las disciplinas científicas son entidades culturales aisladas que se definen por el reflejo de tal o cual fenómeno particular. En términos de Karl Popper (1983):

La creencia de que existen entidades como la física, la biología o la arqueología, y que estos "estudios" o "disciplinas" se distinguen por el tema que investigan me parece un residuo de la época en que se creía que una teoría debía partir de una definición de su objeto propio de estudio. (p. 95)

Para el filósofo austriaco, "no estudiamos temas, sino problemas; y los problemas pueden atravesar los límites de cualquier objeto de estudio o disciplina" (Popper, 1983, p. 95). De manera análoga, se cree que la investigación educativa aborda problemáticas que son atravesadas por diversas disciplinas y que esas disciplinas no se diferencian de manera clara y distinta, si no por razones históricas y administrativas, o por ejercicios de abstracción intelectual.

Si se deja de lado la burocracia propia de las universidades y de los centros de investigación y la abstracción intelectual tendiente a justificar aquella burocracia; solo queda la razón histórica como fuente de una clasificación disciplinar. Esa razón histórica es siempre política y de orden contingente y bien puede entenderse como el resultado de la búsqueda (no pocas veces infructuosa) de acuerdos y consensos en el interior de las comunidades de investigación. En este sentido, es probable que Karl Popper y Richard Rorty puedan contribuir a esclarecer las razones a las que obedecen las distintas maneras de entender la investigación educativa.

En lo que hace a la pedagogía, se cree que la cuestión recorre decididamente otros senderos. La *teoría* pedagógica no es la *teoría* científica y, en el contexto de un primado de lo positivo que se iniciara con el pensamiento moderno, la reflexión no empírica, de corte ontológico ha encontrado su ocaso. Si la pedagogía pretende un lugar en el ágora de las ciencias de la educación, no debe ingresar en contiendas con las disciplinas científicas que se ocupan de los problemas educativos. Ese no es el escenario en el que pueda encontrar condiciones favorables para subsistir.

Alicia de Alba (2021) entiende que "La pedagogía se encuentra atrapada -y entrampada- entre dos corrientes de la modernidad: el pensamiento científico y el surgimiento de las ciencias sociales y humanas" (p. 95), ¿qué disposición le permitiría sortear la encrucijada y evitar aquella trampa?

Se cree que la pedagogía debe operar un proceso terapéutico que le permita liberarse de la pulsión de autoridad que históricamente le imprimiera su carácter ontológico. Una vez transitada esa experiencia terapéutica, la pedagogía puede adquirir un ropaje humilde que le permita leer e interpretar los hallazgos científicos y conversar con las diversas disciplinas que se ocupan de la educación.

La educación y los problemas educativos no poseen una entidad que exija un tipo particular de saber para la investigación. Las investigaciones educativas tendrán una textura débil y endeble cuanto mayor sea el desacuerdo en torno a los procedimientos de aquellos que las practican. Por el contrario, la corteza de esas

investigaciones se tornará sólida cuando los investigadores logren significativos acuerdos en relación a los criterios epistemológicos que les permitan garantizar de antemano sus resultados.

Es difícil realizar una valoración respecto de la sensibilidad de las investigaciones pedagógicas de nuestro tiempo y esto es así debido a que aún persisten propuestas pedagógicas de carácter ontológico y epistemológico que reclaman una supuesta potestad para orientar la dirección de las ciencias de la educación. Mientras el pedagogo conserve esta actitud, la pedagogía permanecerá inerte con la textura estéril y definitiva de un mármol. El discurso pedagógico debe adquirir la capacidad de persuadir a sus interlocutores científicos y este es uno de los sentidos en que el educador debe educarse. Para que el pedagogo recupere su voz en el concierto de las investigaciones y los estudios educativos, debe abandonar la idea de que su discurso habita algo como *la verdad* y *el deber ser* de la educación; el pedagogo debe recuperar su imaginación y ensayar nuevas metáforas educativas.

Conclusiones

El conocimiento científico propio de la Edad Moderna no constituye un hecho más de la modernidad; la ciencia moderna conforma la esencia de la modernidad. El investigador moderno se torna, por su capacidad de objetivar, vía la experimentación, en el sustrato de todo lo existente. El proceso moderno de la desdivinización y la consideración fundamental del sujeto de la ciencia convierten a este en el nuevo sacerdote de la cultura. Si la determinación de qué tipo de actividad constituye una auténtica ciencia y revela cuáles son las verdaderas exigencias para el investigador, entonces, la epistemología se convierte en *la disciplina* que legitima o invalida las actividades con pretensiones de científicidad.

A partir de la obra de Dilthey (1949), como se expuso con anterioridad, se distinguen dos tipos de parcelas científicas, las ciencias naturales y las ciencias sociales o ciencias del espíritu. Esta distinción supone la idea de que las producciones de los investigadores reflejan superficies blandas o superficies duras de la realidad. Si se abandona la idea de que la ciencia es un espejo de algo como la *verdadera la realidad*, entonces, no hay lugar para sostener aquel dualismo epistemológico. La investigación científica, en general, y la investigación educativa, en particular, pueden adquirir una textura dura o una textura blanda. El tipo de textura de la investigación educativa no es relativa al fenómeno educativo estudiado. Esta cuestión depende, más bien, del tipo de acuerdos y consensos que logre los investigadores que se ocupan de las problemáticas educativas.

Las investigaciones educativas residen en lo que Kuhn ha denominado un estado de anormalidad científica; esto es, un escenario en el que no hay un paradigma que estipule un modo concertado de investigar. Los procedimientos de investigación educativa con arreglo a métodos cuantitativos, en virtud de los acuerdos logrados sobre esos métodos, poseen una textura más consistente que aquellos procedimientos que se ajustan a métodos cualitativos. Los investigadores que utilizan este último tipo de metodología se encuentran más lejos de lograr

acuerdos epistemológicos, sin embargo, sus producciones promueven, en sus desacuerdos, voces novedosas y disruptivas. El estado actual de las investigaciones educativas oscila entre estos dos tipos de producciones. Las ciencias de la educación habitan una geografía epistemológica que se nutre de acuerdos con prensiones de orden y commensuración y disruptiones discursivas que impiden acallar las conversaciones. No obstante, la coexistencia de investigaciones con enfoques metodológicos diversos es, al menos, cuestionable desde una perspectiva ontológica, la idea de una única investigación con una metodología mixta. Dicha idea comporta dos disposiciones radicalmente diferentes y difícilmente sostenidas a una vez.

En lo que hace a la posibilidad de que el saber pedagógico ocupe un lugar en el contexto de las ciencias de la educación, se cree que dicho territorio exige algunas condiciones. Después de la complejización epistemológica de los estudios educativos, acontecida en la modernidad, la pedagogía se ha vuelto incapaz de conversar con las ciencias. Esta incapacidad es producto de dos facetas: a) su costado no empírico y b) su arista ontológica. La posibilidad de que la pedagogía regrese a la mesa de conversaciones con las ciencias de la educación depende de que ella pueda superar su impulso de autoridad epistémica y adquiera un renovado logos conversacional. Una pedagogía con este semblante ha de resignar el carácter de normatividad que tuviera en algún momento de la historia para convertirse en una reflexión local en torno a emergencias educativas contingentes. En otras palabras, el saber pedagógico debe adquirir rasgos débiles para conformar una pedagogía resiliente.

Referencias bibliográficas

- Avanzini, G. (1982). *La Pedagogía en el Siglo XX*. Narcea.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montressor.
- de Alba, A. (2021). La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 93-124). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>
- Díaz, E. y Heler, M. (2002). *El conocimiento científico. Hacia una visión crítica de la ciencia*. Eudeba.
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de cultura económica.

- Follari, R. (2021). El regreso a la pedagogía como decisión no epistemológica. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 73-92). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>
- Hegel, G. W. F. (2001). *Philosophy of right*. Batoche Books Limited.
- Hegel, G. W. F. (2017). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. Abada.
- Heidegger, M. (1960). *Sendas perdidas*. Losada.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Ediciones del Serbal.
- Hoyos Medina, C. A. (2021). El sujeto pedagógico de la modernidad. Naturaleza y formación. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 31-52). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Parménides, Zenón, Meliso, Heráclito (1984). *Fragmentos*. Aguilar.
- Popper, K. R. (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Paidós.
- Ramírez, J. J. (2021). *Rorty, Richard: Democracia, contingencia y verdad. Herramientas pragmáticas para una filosofía política*. Educc.
- Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Cátedra.
- Rorty, R. (1996a). *Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos I*. Paidós.
- Rorty, R. (1996b). *Consecuencias del pragmatismo*. Técnos.
- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Fondo de cultura económica.
- Zabalgoitia Herrera, M. (2021). Prólogo. Teoría pedagógica y de la educación; teoría del cambio epistemológico. En A. de Alba y C. A. Hoyos Medina (Comps.), *Teoría y educación: la pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 9-21). UNAM. México. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073055697e.2021>

El desafío de un cambio curricular en la formación docente en Uruguay

The challenge of curricular change
in teacher training in Uruguay

Beatriz Peláez Bonfrisco ¹

Resumen: La actualidad nos posiciona en contextos de cambio, el escenario mundial, en una sociedad megacognitiva, tecnológica, digital, multicultural y plural, caracterizada por la incertidumbre, los conflictos, los dilemas, las dudas, las divergencias y la mutabilidad. La creciente brecha entre la educación y la sociedad interpela a la reflexión, especialmente, en el contexto de los principales cambios impulsados en Uruguay, desde 2023, a través de una transformación curricular. Este cambio curricular se orienta hacia un paradigma centrado en el aprendizaje, basado en el desarrollo de competencias, el cual busca una mayor vinculación entre las demandas sociales contemporáneas y las prácticas educativas.

Este escrito tiene por objetivo realizar un relevamiento documental que permita reflexionar acerca de la necesidad de un cambio curricular en el modelo educativo de formación docente inicial. Esta innovación se manifiesta en nuevos formatos pedagógicos, el surgimiento de nuevos contextos de enseñanza y de aprendizaje y una indispensable redefinición del lugar de los estudiantes para el logro de una centralidad auténtica.

Palabras clave: educación superior, formación de formadores, currículum, innovación

Abstract: Current events place us in contexts of change, the global stage, in a mega-cognitive, technological, digital, multicultural, and plural society, characterized by uncertainty, conflicts, dilemmas, doubts, divergences, and mutability. The growing gap between education and society calls for reflection, especially, in the context of the

¹ Maestra de Educación Inicial y Común. Directora del Instituto de Formación Docente de Trinidad, Flores. Docente del Instituto de Formación Docente de Durazno y de la Escuela N° 75 "Bdier. Gral. Manuel Oribe" de Durazno, Uruguay. Correo electrónico: beatrizpelaezbonfrisco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3775-1782>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 16-28.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)02) / Recibido: 17/02/2025 / Aprobado: 27/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

major changes promoted in Uruguay, since 2023, through a curricular transformation. This curricular change is oriented toward a learning-centered paradigm, based on the development of competencies, seeking a closer connection between contemporary social demands and educational practices.

This paper aims to conduct a documentary survey that allows for reflection on the need for curricular change in the initial teacher training educational model. This innovation is manifested in new pedagogical formats, the emergence of new teaching and learning contexts, and an indispensable redefinition of the role of students for the achievement of authentic centrality.

Keywords: higher education, training of trainers, curriculum, innovation

Introducción

Desde 2023, la educación uruguaya está transitando una transformación curricular en todos los niveles educativos, la cual se fundamenta en la necesidad de cambiar las metodologías de enseñanza y la evaluación, otorgar centralidad al estudiante y el surgimiento de contextos de enseñanza y de aprendizaje reales.

Resulta imperativo dejar de lado prácticas tradicionales, basadas en la enseñanza fragmentada de contenidos y su memorización, para transitar hacia una educación basada en competencias que involucren el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas.

De acuerdo a la conceptualización realizada por Ravela *et al.* (2023), los cambios se deben considerar en dos sentidos, por un lado, los formatos escolares y, por otro, en los formatos pedagógicos.

Los autores definen formato escolar o modelo educativo como "normas, leyes, marcos curriculares, planes de estudio, reglamentos de evaluación" (p. 90); en otras palabras, la organización y regulación normativa de las instituciones, los sustentos que regulan el marco curricular vigente, el perfil de egreso de los estudiantes, etc. Mientras que los formatos pedagógicos son considerados como "los modos en que se configuran las actividades dentro de las aulas" (Ravela y Cardoner, 2018, citado por Ravela *et al.*, 2023, p. 91); es decir, todos aquellos aspectos relacionados con las aulas como contextos de aprendizaje, la dinámica de funcionamiento y organización, la toma de decisiones de los docentes, sus diferentes configuraciones, el lugar que se otorga a los estudiantes, entre otros.

En este escrito, no se busca adoptar una postura respecto a la transformación curricular implementada a partir de 2023 en la formación docente en Uruguay, debido a que, actualmente, se encuentra en revisión. Se trata de proponer una priorización de aspectos clave, a través de diversos referentes teóricos, necesarios ante un cambio curricular que se considera imperativo realizar en vista del

escenario educativo actual. Esto permitirá al lector extraer conclusiones propias acerca de este cambio curricular, sus posibilidades y dificultades, planteadas desde una lectura objetiva de algunas acciones implementadas y de bibliografía teórica que sustenta algunos cambios necesarios.

Desarrollo

¿Por qué un cambio curricular en la formación docente inicial?

«Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados... las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes desde una perspectiva integral».

(Fanfani, 2004, citado por Valle y Manso, 2023, p. 59)

El concepto innovación en educación no es algo nuevo. Desde los comienzos de la escolaridad masiva, se han propuesto cambios para pasar de métodos tradicionales hacia aquellos que respeten los derechos de los educandos.

Al decir de Furman (2021): "Pensar la innovación educativa hoy, implica construir sobre ese legado pedagógico. Requiere que podamos pararnos sobre los hombros de estos gigantes, e inspirarnos desde allí a seguir creando" (p. 40).

El cambio curricular que se plantea como necesario tiene como eje vertebrador algunos aspectos clave tales como: la centralidad del estudiante, el enfoque competencial, el uso de metodologías activas y un abordaje interdisciplinario de las unidades curriculares, es decir, ir más allá de los contenidos compartimentados, para visibilizar conexiones y relaciones entre campos diversos.

Valle y Manso (2023), citando a Manso (2012), conceptualizan la formación docente inicial como "aquel período en el que por primera vez una persona comienza un proceso consciente de preparación profesionalizante que le habilita para ejercer la docencia" (p. 56). Este proceso no está ajeno al cambio educativo nacional. Es por ello que, desde 2023, el Consejo de Formación en Educación (CFE) ha propuesto una serie de acciones destinadas a implementar una transformación académica.

El propósito de esta transformación es favorecer el proceso formativo de grado de educadores en el Uruguay y fortalecer la profesión docente, como lo establece el Lineamiento Estratégico N.º 5 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Esta iniciativa se encuentra en consonancia con el objetivo N.º 4 de la Agenda 2030 que establece la meta de "aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo" (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2017, p. 15).

Teniendo en cuenta estos lineamientos, es que el CFE, en su Marco Curricular de la Formación de Grado de Educadores, elaborado en 2023, plantea:

Los nuevos dispositivos de enseñanza y de evaluación deben permitir superar la transmisión acrítica, la acumulación y la yuxtaposición de conocimientos. Estos abordajes implican reconocer la importancia del trabajo en equipo interdisciplinario, la posibilidad de crear conocimiento en situación, en diversos contextos y realidades. Ello conlleva a que, desde el comienzo de la formación de grado, se promuevan diferentes maneras de acercarse al conocimiento, con formadores que trabajen en equipos pedagógicos, reconozcan la producción colectiva y la integración de áreas que superen las fronteras del conocimiento escolarizado. (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación, 2023, p. 32)

Desde los documentos oficiales producidos desde el CFE, queda planteada la necesidad de un enfoque integrador, que deje de lado prácticas habituales, constituido por un currículo fragmentado en asignaturas aisladas y con contenidos específicos, sin una visión global de sus relaciones. Para avanzar hacia un enfoque integrador, que promueva el trabajo colaborativo y la autonomía de los futuros docentes, es necesario implementar estrategias educativas adecuadas y coherentes con el cambio curricular.

Esto demanda de la formación inicial un abordaje desde la interdisciplinariedad, la flexibilidad y la capacidad crítica para promover cambios en las culturas institucionales. Es fundamental impulsar la circulación de saberes de los diversos trayectos formativos, para generar espacios que fomenten el diálogo tan necesario entre teoría y práctica, lo que fortalecerá la identidad profesional docente. Este proceso de cambio implica lo que Braslavsky (2002, citado en Valle y Manso, 2023) denomina como "reinvención de la profesión", es decir, construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones lo que facilitará y "hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes" (p. 16).

Para ello, es fundamental la creación de condiciones que promuevan la calidad de la formación inicial, el involucramiento docente, el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales docentes. Se trata de fortalecer un tipo de formación docente inicial que fomente el trabajo colaborativo y la construcción del proceso educativo, con otros, a partir de reflexiones conjuntas y compartidas, indispensables en la docencia, puesto que solo en el encuentro con otros se favorecerá un pensamiento crítico sobre los saberes propios y una posterior reflexión sobre aspectos a cambiar. Es en el diálogo y con base en las diferencias que pueden construirse nuevos caminos y recorridos para acceder a vías distintas de conocimiento. Tal y como expresa Álvarez Méndez (s/f): "La docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace" (citado en Caamaño, 2011, p. 15).

En este contexto de cambio, se expone la necesidad de que los profesionales de la educación se formen como actores decisivos en sus comunidades educativas y sean capaces de tomar decisiones pertinentes, como lo plantea Zabalza (1987):

En primer lugar, la acción enseñante es una acción intencional y contextualizada. Esa intencionalidad, en la situación concreta de cada acción, la aporta cada profesor en base a sus propias creencias-competen-

cias pedagógicas y en base a la lectura que hace de la situación específica en que actúa. El profesor, como profesional que actúa, sintetiza el "sentido" intencional de los diversos niveles de decisión pedagógica en una estructura de acciones que reflejan su propio pensamiento. (Zabalza, 1987, citado en Caamaño, 2011, p. 41)

La formación de los futuros profesionales de la educación debe evolucionar para responder a los desafíos del siglo XXI, enfocándose en el aprendizaje permanente, el dominio de contenidos como palanca, el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje y para la vida. Este cambio supone acercar al estudiante experiencias novedosas, que lo alejen de su zona de confort para que logre reconfigurar sus prácticas escolares y construir nuevas formas de aprender.

En el texto *Metodologías activas para la formación de competencias* (Fernández March, 2006), se plantea la necesidad de que la centralidad del modelo educativo esté en el aprendizaje, lo que supone cambios institucionales y docentes, es decir, innovar metodológicamente con una contextualización a las realidades áulicas. Un modelo focalizado en el aprendizaje exige aprender a aprender y a lo largo de la vida, por lo que debe formar a un estudiante autónomo a través de una redefinición de actividades de enseñanza y de aprendizaje con base en la formación por competencias. Para lograr esto, se requiere de un cambio institucional que redefina roles y estrategias para el abordaje del proceso de aprendizaje con el objetivo de promover estudiantes activos, autónomos, estratégicos, cooperativos y reflexivos. Resulta necesario fomentar un aprendizaje al servicio del desarrollo de competencias como base de los aprendizajes, donde el protagonista sea el estudiante, flexibilizando las trayectorias formativas, dando valor al trabajo autónomo, impregnando decisiones curriculares de intencionalidad. Considerando lo señalado por Ravela *et al.* (2023): "El camino hacia nuevos modelos educativos requiere flexibilizar los elementos centrales del formato escolar de la revolución industrial: tiempos, espacios, agrupamientos de estudiantes, definición curricular de las trayectorias educativas y evaluación" (p. 54).

La necesidad de nuevos contextos de enseñanza y de aprendizaje

«El lenguaje de la educación del profesorado, sus rituales y la forma en que en ella se actúa, existen dentro de un contexto institucional. La conducta se estructura según unos códigos de cultura que determinan la forma en que las personas piensan, siente, 'ven' y actúan frente a la práctica de la escuela».

(Popkewitz, 1991, p. 9)

Un cambio curricular integral debe proponer como desafío principal la mejora de los aprendizajes, desde un cambio profundo de los sistemas educativos y los contextos de aprendizaje, para que respondan adecuadamente a los cambios estructurales de la actualidad. En una exposición realizada por César Coll en 2016 (Coll, 2016), esboza la necesidad de un cambio de enfoque para el logro de una transformación en el proceso educativo. Sugiere que la educación del siglo XXI debe adaptarse a un mundo en constante cambio, donde la formación continua y

la adaptación a nuevas realidades son esenciales. Destaca que el aprendizaje no se limita a las instituciones formales, sino que ocurre en múltiples contextos, que incluyen la familia y otros espacios sociales. Esta perspectiva sugiere que las instituciones deben ser vistas como un nodo dentro de una red más amplia de aprendizaje, donde las interacciones entre diferentes contextos son fundamentales para el desarrollo educativo de los estudiantes, la importancia de los entornos de aprendizaje diversos y la interacción entre diferentes agentes educativos, en contraposición al modelo tradicional de escolarización universal.

Imbernon (2009), en su texto *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*, aduce la necesidad de mejorar los contextos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Para ello, parte de la premisa de que las formas de enseñar universitarias se focalizan en una transmisión unidireccional o clase magistral en las que el docente es el que sabe y diserta sobre un tema y los estudiantes mantienen una postura pasiva. Se plantea una dicotomía en el aula: un modelo donde el estudiante adopta un rol pasivo, mientras que el docente, como figura central, es el único poseedor del conocimiento. En contraste, postula la existencia de un tipo de aprendizaje activo, centrado en el protagonismo del estudiante en lo que refiere a su participación en la enseñanza. Se trata, así, de un tipo de aprendizaje interactivo, recíproco, colaborativo, en el que existe un incremento de la significatividad y consolidación del aprendizaje.

Es imprescindible un cambio de paradigma, pasando de un enfoque centrado en la enseñanza, caracterizado por la yuxtaposición de conocimientos, la memorización y la acumulación conceptual hacia uno centrado en el aprendizaje. En el paradigma anterior, la práctica docente es entendida como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. En contraste, el nuevo enfoque pone el foco en un aprendizaje intencional, en la integración de conocimientos dentro de los esquemas cognitivos y en el establecimiento de relaciones entre ellos a través de abordajes interdisciplinarios. Además, se promueve la transformación de la información y saberes en conocimientos viables y transferibles a nuevas situaciones.

De acuerdo a lo anteriormente expresado y teniendo en cuenta las palabras de Bain (2007), resulta imperioso generar un:

Entorno para el aprendizaje crítico natural en el que las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos, intrigantes, a tareas auténticas, que les plantearán un desafío a la hora de tratar con nuevas ideas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad. (p. 29)

Sustituir la sesión expositiva por otra que involucre a un estudiante activo implica una variación en la mentalidad docente y el reconocimiento de que la enseñanza no puede convertirse en una mera transmisión de conceptos. Para lograrlo, se requiere superar la idea de enseñanza como proceso unidireccional, caracterizado por el dominio del discurso por parte del docente y una pasividad de los estudiantes, carentes de participación, además de un desconocimiento de sus características individuales por parte del profesor.

Para comprender plenamente el papel del estudiante en el escenario educativo actual, es necesario reflexionar sobre qué implica estar en el centro de dicho proceso. El concepto de protagonismo estudiantil debe ir más allá de una mera participación activa, supone asumir un rol principal y significativo en su formación profesional. Anijovich y Capelletti (2020) elaboran una conceptualización detallada que sitúa al estudiante en como un intérprete principal y un sujeto activo en su formación:

¿Qué significa estar en el centro? Ser protagonista en el sentido real del significado. Un protagonista, según el Diccionario de la Real Academia Española, es la persona o cosa que en un suceso cualquiera desempeña la parte principal. Implica desempeñar el papel más importante en cualquier hecho o acción [...] Estas precisiones acerca de la conceptualización del protagonismo nos ubican en un foco que interpela el rol del estudiante. No se trata de un activismo pedagógico, sino de considerarlo en el lugar de intérprete principal. El diseño y la construcción de la escena educativa debiera invitarlo a habitar el espacio escolar y no ser solo un visitante [...]. Concebirlo como protagonista implica reconocerlo como sujeto en un contexto, portador de una trayectoria escolar, con intereses variados, habituado a manejarse con lenguajes multimediales, pero no necesariamente autónomo para tomar decisiones vinculadas a sus aprendizajes: planificar, organizar, seleccionar procedimientos y recursos, gestionar sus tiempos, autoevaluarse, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz. Protagonista es un estudiante que busca, comparte, organiza y se organiza. (2020, pp. 75-76)

Un paradigma focalizado en el estudiante supone un cambio en la concepción de la didáctica centrada en la enseñanza y el rol docente como eje estructurador, hacia una que considera al aula como un espacio complejo y un docente como gestor que, además de impartir enseñanza, administra tiempos, relaciones, espacios, participaciones, conflictos, demuestra confianza en sus estudiantes y genera las condiciones óptimas para un espacio dialógico, reflexivo e interactivo. Un docente dispuesto a correrse del foco de atención en el proceso de comunicación del conocimiento será capaz de motivar a sus alumnos, para generar actividad intelectual individual y grupal, activar su proceso de aprendizaje y centrarlo en la adquisición de competencias y destrezas.

Basil Berstein, en 1989, postula que en todas las instituciones educativas debe existir una serie de principios organizativos del tiempo, contenidos, jerarquías y relaciones que denomina "currículum" (p. 75).

Establece una diferenciación, por un lado, la existencia de un "currículum de colección" (p. 76), con contenidos presentados de manera cerrada, delimitados, aislados, con planes de estudio organizados por quienes enseñan y relaciones educativas jerarquizadas donde "el educando es contemplado como un ignorante carente de status e investido con pocos derechos" (Berstein, 1989, p. 77). En este currículum rígido, diferenciador y jerárquico es el docente quien ejerce control y vigilancia a través de la autoridad de quien tiene el conocimiento.

Por otro lado, plantea un "currículum integrado" (p. 78), donde se presenta una relación abierta entre contenidos, integrados como parte de un todo mayor. El plan de estudios se organiza en función de ideas generales, sujetas a cambios, dinámicas, cuya característica principal es la apertura de los contenidos y sus relaciones. La capacidad autorreguladora modifica la relación docente-estudiante y dota a estos últimos de posibilidades en la toma de decisiones, debilita la jerarquía ejercida en el currículum de colección por los docentes. La tarea educativa debe ser compartida, cooperativa, con base en relaciones horizontales, que altere estructuras de poder tradicionales en las instituciones educativas.

Más de treinta años después del planteo realizado por Bernstein, en la educación uruguaya, se propone una transformación educativa que requiere avanzar desde un currículum de colección hacia uno integrado.

La noción de currículum integrador cobra relevancia en el debate contemporáneo como una propuesta que articula las diferentes dimensiones del aprendizaje. Un modelo que promueve la organización curricular centrada en problemas y temas relevantes, definidos colaborativamente entre docentes y estudiantes. Donde se supere la fragmentación tradicional del conocimiento, como lo plantea Caamaño (2011), citando a Beane (2005):

Es la búsqueda de un currículum integrador, un currículum que fomente la integración de las experiencias, los conocimientos, la escuela y el mundo en general, el propio yo y los intereses sociales [...] integración del currículum como una teoría del diseño curricular que se ocupa de mejorar las posibilidades de la integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por educadores y alumnos, sin tener en consideración la separación por asignaturas. (p. 41)

Para lograr lo anteriormente expuesto, se requiere de un cambio de objetivos, metodologías, estrategias, sistemas de evaluación, una determinada organización del grupo y de los espacios. Además de un nuevo enfoque del proceso de enseñanza, para superar la problemática de la teoricidad y racionalidad técnica de los programas de formación docente y su escasa conexión con la práctica pre profesional, con cursos fragmentados sin aprender a investigar sobre la problemáticas reales y contextualizadas. Lo expuesto hasta el momento supone un cambio epistémico, en lo que refiere a la concepción del objeto de estudio de la educación, que debe ser concebida desde las teorías de la complejidad y de los nuevos requerimientos del siglo XXI.

Freire (2003) plantea que la práctica educativa tiene una cualidad que denomina "politididad de la educación", pues entiende que "no hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías" (p. 49). Es imposible para este pedagogo una práctica educativa sin los sujetos educador y educando, situados en un espacio y un tiempo, atravesados por experiencias gnoseológicas por las cuales se conoce el mundo y se produce conocimiento. Del mismo modo, presenta la necesidad de que el educador maneje un discurso coherente con su

práctica, para buscar una identificación entre lo que dice y hace, teniendo en cuenta que siempre se puede mejorar, porque los sujetos son entendidos como un proceso y no como un destino. Es imperioso fomentar en el estudiante la necesidad de posicionarse y situarse en función del contexto en que se encuentra, el momento histórico que le toca vivir y las políticas educativas vigentes.

Con el propósito de alcanzar lo planteado por Abrate (2014): "una mirada pedagógica de la educación y sobre la educación" (p. 10), que profundice el conocimiento de la realidad educativa en la que los futuros docentes intervendrán, es fundamental promover una educación basada en relaciones horizontales, el diálogo, la reflexión, y la articulación entre teoría y práctica. Este modelo busca superar el modelo de educación bancaria, entendido como una educación pasiva y reproductora de conocimientos y avanzar hacia una educación liberadora y transformadora tal y como lo concibe Freire (2003).

Redefinir el rol de los estudiantes

«El reto es formar profesionales que la sociedad considere fundamentales para su desarrollo, que sean valorados y reconocidos como profesionales de primer nivel».

(Cuenca, 2012, p. 10)

Consolidar una visión integral del acto educativo en su conjunto debe conducir a una modificación sustancial del rol docente, para superar la mirada tradicional de transmisión de contenidos hacia el fortalecimiento de las condiciones que motivan y movilicen la capacidad transformadora de sus estudiantes con sustento en la reflexión crítica. Surge la necesidad de formar futuros profesionales de la educación con un perfil estratégico, que sean autónomos, situados, que desarrollen competencias de investigación constructiva en pos de la calidad educativa, cuestionando y analizando algunas cuestiones naturalizadas y normalizadas.

Las aulas de formación docente requieren de estudiantes con una participación activa e interactiva, para avanzar hacia relaciones biunívocas y multidireccionales con el conocimiento para construir aprendizajes personalizados y relacionados con los aprendizajes del resto del grupo. Una comunicación interactiva resulta indispensable para promover la reflexión personal, grupal y colectiva, desarrollando estrategias cognitivas y metacognitivas, competencias, habilidades y destrezas, la flexibilidad de pensamiento, la capacidad comunicativa, el fortalecimiento de herramientas para la toma de decisiones que posteriormente incidirán en la construcción de su oficio de estudiante, la definición de su identidad como aprendiz y en su posterior desempeño profesional como docente.

Para que este cambio se concrete, la centralidad del estudiante es fundamental. Para ello, es preciso fortalecer el oficio del estudiante, entendido como el conjunto de prácticas, habilidades y conocimientos que le permiten desempeñar su rol de manera efectiva. Este fortalecimiento se encuentra estrechamente vinculado con el desarrollo de competencias esenciales para alcanzar resultados académicos.

micos de calidad. En este sentido, consolidar el oficio del estudiante se postula como un elemento clave para asegurar su protagonismo en el proceso de formación profesional. Alineándose con lo propuesto por Valdes *et al.* (2016), quienes definen las experiencias transformadoras como aquellas prácticas subjetivas de alto impacto emocional que inciden directamente en la construcción de la identidad del aprendiz. Estas vivencias brindan nuevas posibilidades para la construcción de significados y contribuyen a los modos de aprendizaje, comprensión y a su autopercepción como estudiantes.

La construcción de la identidad como aprendiz es un proceso que influye en la manera en que los individuos interpretan y dan significado a sus experiencias educativas. Es un espacio donde el estudiante se auto percibe como aprendiz, lo que condiciona el valor y sentido de lo aprendido, reconociendo cómo se sitúan ante diversas situaciones de aprendizaje, tal y como lo expresan Falsafi y Coll (2010):

El conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, [y] es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades -pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas- a las que remiten esas experiencias. (p. 17)

En este proceso de fortalecimiento de la identidad del aprendiz, desempeñan un papel muy importante las experiencias personales previas, las interacciones con los demás en la consolidación del oficio de estudiante para otorgar significatividad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta manera, se facilitará el desarrollo de la criticidad, la colaboración, la creatividad e innovación en sus trayectorias estudiantiles y luego profesionales.

Se considera que la propuesta de Falsafi y Coll (2010) tiene importantes implicaciones para la práctica educativa en este proceso de transformación. Comprender la identidad de aprendiz permite a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje más significativas y personalizadas, que tengan en cuenta las características individuales y sus contextos socioculturales. Además, se encuentra en estrecha relación con aspectos clave en el proceso de formación como lo son la motivación, la autoestima y las autopercepciones sobre sus capacidades y modos de aprender.

Para ello, es fundamental conocer las preferencias de los estudiantes para aprender, que servirán de insumos para la toma de decisiones de los docentes al seleccionar competencias y temáticas priorizadas en una unidad curricular o asignatura, el establecimiento de relaciones entre varias para favorecer un abordaje integrador e interdisciplinar de las temáticas y, además, modificar sus prácticas pedagógicas en función del perfil de sus estudiantes. En las aulas de formación docente inicial, es fundamental promover que los estudiantes se empoderen del

liderazgo necesario para gestionar sus procesos de aprendizaje, con el fin de favorecer su crecimiento tanto en las dimensiones personales como académicas, tal como lo plantean Aguerriondo y Vezub (2011):

El liderazgo se fortalece a través del trabajo en equipo cuando los docentes son capaces de desarrollar una profesionalidad colegiada y compartida. Estos aprendizajes, y esta cultura profesional, pueden comenzar durante la formación inicial, para ello es necesario que los formadores sean conscientes de su papel y trabajen para fomentar en los futuros maestros su autonomía, basada en las habilidades reflexivas, el cuestionamiento, la problematización, la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos y en la importancia estratégica que tiene el desarrollo profesional sostenido y responsable. (p. 233)

Conclusión

El cambio curricular, comenzado en 2023, en la formación docente de Uruguay, es un proceso que responde a las exigencias de un mundo en constante cambio. A medida que los contextos de enseñanza y aprendizaje evolucionan, es imperativo que los educadores se adapten a nuevas metodologías y enfoques que fomenten un aprendizaje significativo y colaborativo. Esto no solo redefine el rol del docente, sino que también reconfigura la identidad del estudiante, lo que exige un modelo en el que los aprendices son agentes activos de su propio proceso educativo, según lo expresa Ravela *et al.* (2023), citando a Biddle *et al.* (2000):

Los profesores de la formación del profesorado deberían tratar a los futuros docentes de la misma manera en que esperan que estos traten a sus alumnos. Esta "regla de oro" de la formación del profesorado se pone de manifiesto al reclamar que los profesores de la formación del profesorado deberían ser un modelo de los tipos de práctica de enseñanza que quieren que los docentes utilicen con sus alumnos. Es más, los profesores de la formación del profesorado deberían introducir a los docentes en las actividades y formas de interacción que a su vez esperan de los estudiantes. (p. 40)

Resulta, entonces, primordial que los estudiantes desarrollen habilidades críticas, creativas y colaborativas, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En este contexto, es crucial que las instituciones educativas y los responsables de políticas educativas apoyen la formación continua de los docentes y les proporcionen las herramientas y los recursos indispensables para implementar estas innovaciones. Solo así se podrá garantizar que la educación no solo se adapte a los requerimientos actuales, sino que también anticipa y准备a a las futuras generaciones para un mundo en constante transformación.

La transición de un modelo educativo tradicional a uno basado en competencias y aprendizaje activo implica un cambio significativo en la práctica docente, cimentado en un liderazgo pedagógico efectivo, que se caracterice por la comunicación abierta, el apoyo al desarrollo profesional, el reconocimiento del buen trabajo, el enfoque en el aprendizaje y la promoción de una cultura colaborativa.

Para finalizar, se considera oportuno retomar lo expresado por Ravela *et al.* (2023) en su libro *Construir un vitral*, donde plantean la necesidad de asumir con responsabilidad el desafío de modificar los currículos en su esencia, partiendo de las realidades contextuales y de las voces de los propios protagonistas:

Las transformaciones educativas difícilmente puedan ser diseñadas exclusivamente desde el gobierno del sistema educativo. No responden a una planificación deliberada, si bien los planes y políticas pueden impulsar y facilitar los procesos de transformación o, muchas veces, obstaculizarlos. Las transformaciones siempre dependen de las acciones y prácticas de una enorme cantidad de actores [...] Los docentes vamos modificando en forma continua nuestras prácticas aun cuando no haya cambios en las pautas organizativas. Los cambios en las pautas curriculares tienen más probabilidad de ser implementados si recogen e impulsan dinámicas existentes en las prácticas. Para cambiar los formatos es necesario experimentar nuevas prácticas y construir nuevos sentidos.

Como docentes podemos formar parte de manera consciente y deliberada de este proceso continuo. [...] Obviamente, los rumbos que adopta un sistema educativo dependen de la acumulación de visiones y prácticas de muchos docentes. El futuro no lo construyen los individuos, se construye en forma colectiva. [...] Contribuir a pensar qué podemos hacer los docentes desde nuestras prácticas, "mientras el futuro nos alcanza". (pp. 104-105)

Referencias bibliográficas

Abrate, L. (2014). *Pedagogía y educación: El objeto de estudio y la especificidad de la pedagogía* [Ponencia]. I Encuentro Internacional de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Repositorio digital UNC: <http://hdl.handle.net/11086/24723>

Aguerrondo, I. y Vezub, L (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47(2), 211-235: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130837002.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación [ANEP-CFE] (2023). *Marco Curricular de la formación de grado de los educadores 2023*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_CurricularCFE_2023.pdf

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2023). *Planificar la enseñanza. Tramas y alternativas*. Grupo Magro.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones Universidad de Valencia (PUV).

- Berstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria.
- Caamaño, C. (2011). *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Grupo Magro.
- Coll, C. (2016, 13 de enero). *Ecologías del aprendizaje, experiencias de aprendizaje e identidad del aprendiz* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/rLtGYebPSJs?si=6kc9jkbdcxY543kD>
- Cuenca, R. (2012). *Las múltiples identidades profesionales de la docencia*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/cb5cbdc0-46cd-4774-a418-d1d012382fdb/content>
- Falsafi, L. y Coll, C. (2010). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Narcea. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Coll_ConstruccionIdA_2011.pdf
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24(1), 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo Veintiuno.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo Veintiuno.
- Imbernon, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Cuadernos de docencia universitaria*. Editorial Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/07/16514.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura [MEC] (2017). *Objetivos de desarrollo sostenible: Aproximación a la metodología de las Naciones Unidas*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/ods-4-aproximacion-de-la-metodologia-de-naciones-unidas---uruguay.pdf>
- Popkewitz, T. (1991). Mitos y realidades en la formación docente. *Revista de la Educación del Pueblo*, 9-37.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2023). *Construir un vitral. El acompañamiento pedagógico como herramienta de transformación*. Grupo Magro.
- Valdes, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(153), 168-184. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13246712011.pdf>
- Valle, J. y Manso, J. (2023). *Las competencias profesionales docentes. El modelo 9:20*. Narcea.

Acercamiento a la política actual de Chile en Educación Superior para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Cuestiones conceptuales y legislación en relación al tema de investigación

An overview of Chile's current higher education policy for students with special educational needs (SEN)

Conceptual issues and legislation related to the research topic

Pedro Andrés Villarroel Bravo¹

Resumen: El documento analiza la política actual de Chile en Educación Superior para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se abordan conceptos clave y el marco legislativo relacionado. Se reconoce que los procesos educativos formales son esenciales para la integración social y cultural y que las políticas estatales son determinantes para garantizar apoyo y equidad. Desde un enfoque teórico, se revisan diversas posturas de autores de diferente nacionalidad y leyes chilenas, donde se identifican vacíos y oportunidades de mejora. La metodología se basa en el análisis documental y se examinan apoyos, accesibilidad y estrategias de permanencia desde la orientación educacional, la formación ciudadana y el área curricular en Educación Superior. El propósito es ofrecer herramientas, análisis y propuestas que fortalezcan el acceso, la permanencia y la inserción laboral de estudiantes con NEE, para contribuir a su desarrollo personal y al progreso de la sociedad en su conjunto.

¹ Magíster en Educación con mención en Orientación Educacional. Licenciado en Educación. Licenciado en Ciencias Religiosas. Profesor de Religión y Filosofía. Docente en la Universidad Católica del Maule. Docente del Centro de Formación Técnica San Agustín y del Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Santo Tomás. Orientador y Encargado de convivencia escolar del Colegio San Marcos. Curicó, séptima región del Maule, Chile. Correo electrónico pevillarroel@yahoo.es. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7928-0157>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 29-45.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)03) / Recibido: 29/01/2025 / Aprobado: 13/04/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Palabras clave: enseñanza general, formación, proceso de aprendizaje, acceso a la educación, igualdad de oportunidades

Abstract: This document analyzes Chile's current higher education policy for students with special educational needs (SEN), addressing key concepts and the related legislative framework. It recognizes that formal educational processes are essential for social and cultural integration, and that state policies are crucial for ensuring support and equity. From a theoretical perspective, authors of diverse nationalities and Chilean laws, identifying gaps and opportunities for improvement. The methodology is based on documentary analysis, examining support, accessibility, and continuity strategies from the perspective of educational guidance, citizenship education, and the curriculum in higher education. The purpose is to offer tools, analyses, and proposals that strengthen access, continuity, and job placement for students with special educational needs (SEN), contributing to their personal development and the progress of society as a whole.

Keywords: general education, training, learning process, access to education, equal opportunities

Introducción

Este artículo refiere a la trayectoria profesional en educación del autor, en donde se ha podido vivenciar y percibir múltiples experiencias y efectos fundamentales que se van dando en los procesos educativos y en las diferentes instituciones que los desarrollan.

En este sentido, es de vital importancia para el investigador profundizar en un tema que es fundamental y que tiene que ver con la política educativa en el Chile de hoy, principalmente, para el acceso y la permanencia de los estudiantes con NEE que ingresan a la Educación Superior. Se ha podido percibir que, efectivamente, en la Educación Básica y Media, sí existen procesos concretos y estipulados que responden a leyes del Estado de Chile en el apoyo y acompañamiento a los estudiantes con NEE, aunque no así en la Educación Superior. En la experiencia del investigador como docente de la Educación Superior, no se ven con tanta claridad esos apoyos fundamentales para que los estudiantes con NEE logren acceder, mantenerse y culminar exitosamente los estudios en la Educación Superior para, posteriormente, integrarse de manera efectiva en el ámbito laboral.

El centro del artículo, desde la línea de investigación de diversidad, inclusión y aprendizaje. El objeto de estudio será la educación como un derecho, conforme a las políticas de inclusión y diversidad existentes en Chile.

Claramente, con respecto a esta temática, hay leyes en Chile y existen investigaciones diversas, pero no se han encontrado investigaciones que den cuenta de las vivencias y experiencias de los estudiantes con NEE, de cómo viven los procesos. Se desea llegar a la vivencia profunda de los protagonistas para ver de

qué manera se está generando en la práctica concreta de las leyes y derechos declarados por el Estado de Chile, en relación a la educación para todos, desde una perspectiva de inclusión y diversidad como garantes de la justicia social.

Se espera realizar un aporte a las políticas educativas de Chile para evidenciar en qué medida las leyes vigentes garantizan la vivencia de mejores posibilidades y procesos educativos para todos los estudiantes y, en particular, para aquellos con NEE.

Además, es importante mencionar que, en la bibliografía consultada, no se ha identificado un estudio de estas características a nivel nacional en Chile.

La base fundamental es que todas las personas son iguales en dignidad y en posibilidades de acceso y acompañamiento en los procesos educativos.

La investigación permitirá identificar cuáles son los posibles apoyos y reenfoques desde la orientación educacional y aportará para localizar algunos elementos fundamentales para ser trabajados desde la formación ciudadana, para lograr hacer de los procesos de apoyo a los estudiantes con NEE un elemento fundamental. Contribuirá a elaborar una nueva manera de vivir en contextos inclusivos y diversos desde la perspectiva del apoyo a los estudiantes con NEE que acceden a la Educación Superior y a la comprensión del concepto de diversidad e inclusión desde la perspectiva de la experiencia.

1. Metodología utilizada

A continuación, se presentarán algunos antecedentes, conforme a la indagatoria bibliográfica que acompaña la tesis, los cuales son de gran importancia para profundizar en el proceso de investigación de esta temática.

La búsqueda de bibliografía en revistas, libros y artículos se realizó en Google Académico, con palabras como: diversidad en Educación Superior, Necesidades Educativas Especiales y Educación Superior, atención a la diversidad en la Educación Superior, inclusión, igualdad y diversidad, entre otras. Fue posible acceder a artículos valiosos para la investigación documentada, ya que logra contribuir en el esclarecimiento de la problemática planteada.

Con la información obtenida, se considera necesario organizarla de tal manera que responda al objetivo planteado. Es por este motivo que se sistematiza considerando cuatro aspectos relevantes para la investigación:

- 1- La normativa existente, en Chile y Latinoamérica.
- 2- La Educación Superior, el abordaje y tratamiento de la inclusión y la diversidad.
- 3- El acceso a la Educación Superior, experiencias desarrolladas.
- 4- Las Necesidades Educativas Especiales, conceptualización y posicionamientos.

Con base en estos cuatro aspectos, a continuación, se da a conocer la información recopilada y las experiencias que tienen que ver directamente con la inclusión y diversidad en Educación Superior.

Posteriormente, se realiza un análisis inicial de posibles desafíos en la investigación y vacíos con los cuales se podrían eventualmente encontrar.

1.1. Antecedentes

1.1.1. Algunos conceptos clave

Política educativa

Según Torres (2000), la política educativa se refiere al conjunto de principios, normas, estrategias y acciones que regulan el sistema educativo de un país con el fin de garantizar el acceso, la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación. Estas políticas son formuladas por los gobiernos y otras entidades responsables de la educación, que consideran factores socioeconómicos, culturales y políticos.

Para este autor, la política educativa es "un proceso dinámico que involucra la toma de decisiones sobre los objetivos, métodos y recursos destinados a la educación, en función de las necesidades de la sociedad y del contexto global.

Política educativa en Chile

En Chile, la política educativa está orientada por la Ley General de Educación (LGE, Ley N.º 20.370) y diversas reformas que han buscado mejorar la calidad, equidad e inclusión en el sistema educativo. Se enfoca en los siguientes aspectos:

- *Inclusión y equidad*: Ley de Inclusión Escolar (Ley N.º 20.845).
- *Calidad educativa*: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.
- *Financiamiento y acceso*: Ley de Gratuidad y Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Según Bellei (2018), la política educativa chilena ha estado marcada por un modelo de mercado desde la reforma de los años ochenta, lo que ha generado desigualdades en el acceso y la calidad educativa. No obstante, recientes reformas han intentado reducir la segregación escolar y mejorar la calidad de la enseñanza.

Igualdad de oportunidades

Según Tedesco (2004), la igualdad de oportunidades en educación se refiere a la eliminación de barreras económicas, sociales y culturales que impiden el acceso equitativo a la educación de calidad. Se basa en la idea de que todos los individuos, independientemente de su origen socioeconómico, género o etnia, deben tener las mismas posibilidades de acceder, permanecer y progresar en el sistema educativo.

Según el autor anterior, las oportunidades en educación implican no solo garantizar el acceso a la enseñanza, sino también asegurar condiciones equitativas para el aprendizaje y el desarrollo de competencias que permitan la movilidad social y la integración en la sociedad. Esto requiere políticas que reduzcan la desigualdad en la distribución de recursos educativos y mejoren la calidad de la enseñanza para los sectores más vulnerables.

Igualdad de oportunidades en la política educativa chilena

En Chile, la igualdad de oportunidades ha sido un tema central en las reformas educativas de las últimas décadas Ferrada (2018). Durante la dictadura militar, la desigualdad educativa se profundizó debido a políticas que promovieron la privatización y la competencia entre escuelas. A pesar del retorno a la democracia, estas desigualdades han persistido, lo que ha llevado a debates sobre cómo las políticas educativas pueden abordar eficazmente la equidad en el sistema educativo chileno.

De acuerdo con Ferrada (2018), la desigualdad educativa en Chile se manifiesta en la segregación socioeconómica y en las diferencias de calidad entre establecimientos educativos. La autora destaca la necesidad de políticas que promuevan la justicia social y la igualdad de oportunidades, que consideren las diferentes concepciones de igualdad desde las teorías de justicia social.

Educación Superior

Según Casanova (2003) y Gottler (1965), la enseñanza universitaria debe fomentar el pensamiento crítico y evitar la perpetuación de sistemas o doctrinas, que preservan su esencia transformadora. En este contexto, la formación profesional, tal como lo define Casanova (2003), enfatiza el desarrollo de habilidades teóricas y prácticas necesarias para un desempeño laboral eficaz, que integran componentes tecnológicos y sociales.

La educación también tiene un componente ético que busca formar individuos conscientes, libres y responsables, capaces de discernir entre el bien y el mal, según Gottler (1965). Este proceso incluye aspectos como el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que permiten a las personas desempeñarse en la sociedad y contribuir activamente a su transformación.

Necesidades educativas

Para Doyal y Gough (1992), estas necesidades son universales y se dividen, principalmente, en dos categorías: salud física y autonomía. Ambas son interdependientes y constituyen los pilares esenciales para que las personas participen, de manera efectiva, en su entorno social. La satisfacción de estas necesidades varía según el contexto sociocultural y requiere el diseño de satisfactores específicos, adaptados a los grupos particulares, como niños, mujeres, minorías o personas con discapacidad.

Discapacidad

Según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), la discapacidad resulta de una interacción entre factores personales y contextuales. Por lo tanto, los sistemas educativos deben responder a esta interacción promoviendo la accesibilidad, el ajuste y la aceptación social. La educación inclusiva no solo permite el desarrollo integral de las personas con discapacidad, sino que también fomenta la igualdad y la solidaridad en el ámbito comunitario.

Enfoque médico de la discapacidad

Para Padilla-Muñoz (2010), este enfoque considera la discapacidad como una característica individual, derivada de una condición de salud que requiere tratamiento o rehabilitación. Se centra en las limitaciones funcionales y busca soluciones médicas para corregir o mitigar la discapacidad.

Enfoque social de la discapacidad

Según Palacios (s.f.), este enfoque plantea que la discapacidad es una construcción social resultante de las barreras físicas, actitudinales y sociales que impiden la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Se centra en la eliminación de estas barreras para lograr la inclusión.

Enfoque de derechos humanos en discapacidad

Este enfoque reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y enfatiza la igualdad, la dignidad y la no discriminación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

Enfoque de diversidad funcional en discapacidad

Según la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (s.f.), este enfoque propone valorar la diversidad humana, considerando la discapacidad como una manifestación más de dicha diversidad. Promueve la aceptación y el respeto por las diferentes formas de funcionamiento.

Enfoque biopsicosocial en discapacidad

Para la OMS (2001), este enfoque integra aspectos biológicos, psicológicos y sociales para comprender la discapacidad. Es el modelo adoptado por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud.

Enfoque médico de las NEE

Según Fulcher (1990), este enfoque considera las NEE como resultado de deficiencias individuales que requieren intervención médica o terapéutica. Se centra en diagnosticar y tratar las condiciones que afectan el aprendizaje.

Enfoque social de las NEE

Para Booth y Ainscow (2002), este enfoque plantea que las NEE surgen de las barreras sociales y educativas que impiden la plena participación de los estudiantes. Se enfoca en la eliminación de obstáculos y en la promoción de la inclusión.

Enfoque ecológico sistémico de las NEE

Según Bronfenbrenner (1979), este enfoque considera que las NEE resultan de la interacción entre el estudiante y múltiples contextos (familia, escuela, comunidad). Propone intervenciones que aborden estos diversos niveles.

Enfoque de derechos humanos en NEE

Para la ONU (2006), este enfoque reconoce a las personas con NEE como sujetos de derechos y enfatiza la igualdad, la dignidad y la no discriminación. Se basa en instrumentos internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU.

Enfoque de barreras para el aprendizaje (BAP) en NEE

Este enfoque, según Booth y Ainscow (2002), se centra en identificar y eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación plena de todos los estudiantes, para promover una educación inclusiva.

Enfoque de educación inclusiva en NEE

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005), este enfoque promueve la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, en el sistema educativo regular, adaptando el entorno y las metodologías para atender la diversidad.

1.1.2. Tabla de leyes

Inclusión

La Ley N.º 21.091 (2018), Artículo 2, busca eliminar la discriminación y garantizar la participación de personas con discapacidad mediante ajustes razonables.

Identificación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

El Decreto 170 del Ministerio de Educación de Chile, promulgado el 14 de mayo de 2009, establece las normas para identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que serán beneficiarios de subvenciones estatales en el ámbito de la educación especial. Este reglamento tiene como objetivo garantizar el acceso a recursos y apoyos adicionales que permitan el desarrollo académico y personal de estos estudiantes.

Entre los puntos clave, el decreto define:

- NEE de carácter permanente y transitorio: Estas se distinguen según su duración y naturaleza y requieren apoyos específicos, según cada caso.
- Evaluación diagnóstica: Un proceso interdisciplinario que considera antecedentes pedagógicos, clínicos y contextuales para determinar las necesidades del estudiante.
- Instrumentos y procedimientos: Se prioriza el uso de herramientas nacionales validadas, adaptadas al contexto escolar y familiar.
- Derechos de la familia: Toda la información recabada pertenece a la familia del estudiante, aunque debe estar disponible para supervisión por parte del Ministerio de Educación.

Necesidades Educativas Permanentes

El Decreto Fuerza Ley N.º 2 del Ministerio de Educación de Chile (1998), en su Título IV, aborda el diagnóstico integral e interdisciplinario de estudiantes con diversas discapacidades, quienes son beneficiarios del incremento de la subvención especial diferencial. Este se destina a estudiantes con discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa, o multidéficit, que requieren atención educativa en grupos pequeños, no mayores a ocho estudiantes, debido a sus necesidades educativas especiales.

Necesidades Educativas Transitorias

El Título III del Decreto 170 del Ministerio de Educación (2024), establece los criterios y procedimientos para identificar a los estudiantes que serán beneficiarios de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio. Esta subvención está dirigida a alumnos con déficit o discapacidades específicas, tales como trastornos del aprendizaje, del lenguaje, y problemas relacionados con el déficit atencional, entre otros. El diagnóstico debe ser realizado por profesionales competentes, conforme a los estándares establecidos por el Ministerio de Educación (ME).

Garantías de acceso y participación en condición de discapacidad

La Ley 20.422 (2010) establece que las instituciones de Educación Superior deben garantizar el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad y adaptar materiales y métodos de enseñanza. Esto refuerza el compromiso hacia una inclusión efectiva, que enfatiza que las adecuaciones deben minimizar el impacto de la discapacidad y permitir a los estudiantes demostrar sus capacidades en igualdad de condiciones.

Reconocimiento oficial del Estado a las instituciones de Educación Superior

A través de la Ley 18.962 (1990), el Estado chileno reconoce oficialmente a diversas instituciones de Educación Superior, que incluyen a universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica y academias vinculadas a las Fuerzas Armadas, Carabineros y la Policía de Investigaciones. Estas instituciones deben cumplir con las normativas específicas para su creación y funcionamiento, según su carácter estatal o privado (Artículos 29 y 30).

2. Resultados

2.1. Análisis inicial de la investigación y posibles vacíos

Este apartado analiza los principales descubrimientos de la investigación en torno a la política educativa, la igualdad de oportunidades y la educación inclusiva, donde se identifican elementos comunes, fortalezas y vacíos en el corpus bibliográfico.

2.1.1. Elementos comunes

Uno de los principales indicadores es la relevancia que tiene la política educativa en la estructuración y el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales. Según Torres (2000), la política educativa no solo establece los principios rectores de la educación, sino que también determina las estrategias y normativas que buscan garantizar su acceso equitativo y de calidad. De manera similar, Bellei (2018) analiza cómo la política educativa en Chile ha estado históricamente influenciada por modelos de mercado, lo que ha generado desigualdades en el acceso y la calidad educativa.

En el cuerpo teórico examinado, se observa una tendencia a vincular la política educativa con el concepto de igualdad de oportunidades. Tedesco (2004) y Ferrada (2018) destacan que la equidad educativa no solo implica el acceso a la educación, sino también la provisión de condiciones adecuadas para el aprendizaje, con especial énfasis en la distribución justa de los recursos educativos.

Otro punto en común es el reconocimiento de la Educación Superior como un espacio clave para la movilidad social y el desarrollo profesional. Berro (2001) y Casanova (2003) enfatizan la importancia de una enseñanza universitaria que fomente el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias prácticas, mientras que Gottler (1965) introduce la dimensión ética de la Educación Superior, al destacar su papel en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad.

Por último, el estudio de la discapacidad en el contexto educativo también presenta elementos comunes en la literatura. La OMS (2001), la ONU (2006) y la OPS (s.f.) han desarrollado distintos enfoques sobre la discapacidad, desde una perspectiva médica hasta una visión basada en los derechos humanos y la inclusión. Booth y Ainscow (2002) refuerzan esta idea con su modelo de barreras para el aprendizaje y destacan la necesidad de eliminar obstáculos estructurales y pedagógicos para garantizar la plena participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.1.2. Fortalezas

Una de las principales fortalezas de la literatura revisada es la diversidad de enfoques teóricos y normativos que permiten comprender la educación desde múltiples perspectivas. La integración de marcos conceptuales provenientes de la Pedagogía, la Sociología y los estudios de políticas públicas facilita un análisis más amplio y contextualizado de la educación como fenómeno social.

Otro aspecto destacable es el énfasis en la evolución de las políticas educativas en función de las demandas sociales. Por ejemplo, las reformas educativas en Chile han respondido a la necesidad de mayor equidad y calidad en el sistema educativo (Bellei, 2018), mientras que, a nivel global, la ONU (2006) y la UNESCO (2005) han promovido marcos de educación inclusiva que buscan atender la diversidad de los estudiantes.

Desde una perspectiva normativa, el análisis de las leyes en materia educativa muestra progresos significativos en la regulación de la educación especial y la inclusión de personas con discapacidad. El Decreto 170 (2009) y la Ley 20.422 (2010) en Chile establecen mecanismos concretos para la identificación y el apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que representa una mejora hacia una educación más equitativa y accesible.

2.1.3. Vacíos identificados

A pesar de las mejoras mencionadas, la literatura revisada presenta varios vacíos que deben ser considerados en futuras investigaciones. Uno de los principales vacíos es la falta de estudios que analicen el impacto real de las políticas educativas en la reducción de la desigualdad. Si bien existen evaluaciones generales sobre los efectos de ciertas reformas, como la Ley de Inclusión Escolar en Chile, aún es necesario profundizar en estudios longitudinales que midan su efectividad a largo plazo.

Otro vacío importante es la limitada integración de enfoques interseccionales en el análisis de la educación. Aunque la literatura reconoce la existencia de desigualdades socioeconómicas en el acceso a la educación, hay menos estudios que examinen cómo otros factores, como el género, la etnicidad y la discapacidad, interactúan para generar barreras múltiples en el sistema educativo.

Además, la literatura revisada tiende a centrarse en políticas y normativas y deja en segundo plano el estudio de prácticas pedagógicas concretas que puedan favorecer la inclusión y la equidad en el aula. Es necesario avanzar en investigaciones que analicen cómo se implementan, en la práctica, las políticas de educación inclusiva y qué desafíos enfrentan los docentes en su aplicación cotidiana.

Por último, en el ámbito de la Educación Superior, se ha abordado ampliamente la importancia del acceso y la equidad, pero hay menos estudios que analicen la retención y el éxito académico de los estudiantes provenientes de contextos vulnerables. La Ley 21.091 (2018) establece principios de inclusión en la Educación Superior, pero se requiere más investigación sobre su implementación efectiva y los factores que influyen en la permanencia de los estudiantes en estos programas.

3. Discusión

La educación inclusiva ha sido uno de los principales desafíos en las políticas públicas y en la gestión universitaria en las últimas décadas. En particular, la Educación Superior enfrenta retos específicos en cuanto a la implementación de ajustes razonables, la garantía de equidad en el acceso y permanencia y la transformación de las prácticas pedagógicas para asegurar la plena participación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La Ley N.º 21.091 (2018) en Chile establece principios de inclusión en la Educación Superior, sin embargo, su aplicación no ha sido homogénea ni completamente efectiva, lo que deja vacíos en aspectos clave como el acceso al conocimiento, los ajustes razonables y la permanencia de los estudiantes con

discapacidad. En este análisis, se abordarán los principales avances normativos y conceptuales, se identificarán las barreras persistentes y se propondrán estrategias para un modelo inclusivo sostenible.

3.1. Marco normativo y conceptual: avances y desafíos

3.1.1. La inclusión en la Educación Superior: una perspectiva de derechos

El concepto de inclusión en la educación está enraizado en un enfoque de derechos humanos y equidad social. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece que los Estados deben garantizar ajustes razonables en todos los niveles educativos, para asegurar la igualdad de oportunidades. Este principio es reforzado por la UNESCO (1994, 2015), que subraya la importancia de la educación inclusiva como un medio para lograr sociedades más equitativas y cohesionadas.

En Chile, la Ley N.º 21.091 (2018) plantea, en su artículo 2, letra e) la obligación de eliminar la discriminación y garantizar la participación de las personas con discapacidad mediante ajustes razonables. Sin embargo, la falta de mecanismos de regulación específicos ha generado una aplicación desigual de estos ajustes en las instituciones de Educación Superior.

3.1.2. El acceso al conocimiento como una necesidad humana universal

Desde un punto de vista teórico, Doyal y Gough (1992) argumentan que el acceso al conocimiento es una necesidad humana universal es decir, un requisito indispensable para el desarrollo pleno de cualquier individuo. Según su enfoque, la educación debe ser comprendida no solo como un derecho formal, sino como una condición fundamental para el bienestar y la autonomía de las personas.

En este sentido, el acceso a la Educación Superior implica más que el simple derecho a inscribirse en una institución; supone, también, la existencia de condiciones que permitan la plena participación y el éxito académico de todos los estudiantes, incluso aquellos con NEE. Sin embargo, como han indicado Tedesco (2004) y Ferrada (2018), el concepto de equidad educativa no solo involucra el acceso, sino también la provisión de condiciones adecuadas para el aprendizaje, lo que, en la práctica, sigue siendo un desafío en la Educación Superior chilena.

3.2. Vacíos y desafíos en la implementación de la inclusión en la Educación Superior

3.2.1. Falta de estándares mínimos en ajustes razonables

Si bien la legislación menciona los ajustes razonables, no define estándares mínimos exigibles para todas las universidades. Esto ha llevado a que cada institución adopte medidas según sus propios criterios, lo que genera desigualdades en la calidad y el alcance de los apoyos ofrecidos a los estudiantes con discapacidad (Sánchez, 2020).

En comparación con otros países, Chile aún no cuenta con un sistema unificado de estándares mínimos. En España, por ejemplo, la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad (2013) establece criterios obligatorios para las instituciones de Educación Superior, lo que asegura que todas las universidades cuenten con apoyos básicos estandarizados (Ruiz, 2017).

3.2.2. Limitaciones en el financiamiento y la gratuidad

Otro problema crítico identificado es el impacto del modelo de financiamiento en la permanencia de los estudiantes con NEE. En Chile, la gratuidad en la Educación Superior cubre un número determinado de semestres, pero no considera las necesidades de aquellos estudiantes que, debido a su condición, requieren más tiempo para completar sus estudios.

Como ha señalado Ocampo González (2014), este tipo de barreras estructurales puede socavar los esfuerzos por promover la equidad, ya que, en la práctica, obligan a los estudiantes con discapacidad a enfrentar costos adicionales o a abandonar sus estudios. En contraste, países como Canadá han implementado programas de financiamiento flexible que permiten extender los beneficios económicos a estudiantes con discapacidad sin restricciones de tiempo (Riddell *et al.*, 2010).

3.2.3. Cultura institucional y barreras actitudinales

Booth y Ainscow (2002) enfatizan que la inclusión no solo implica eliminar barreras físicas o normativas, sino también transformar la cultura institucional de las universidades. Sin embargo, en Chile, persisten barreras actitudinales dentro de la comunidad universitaria, que incluyen la percepción de que la educación inclusiva es una carga administrativa más que un derecho fundamental (Valenzuela *et al.*, 2021).

4. Proyecciones y recomendaciones para un modelo inclusivo sostenible

4.1. Establecer estándares nacionales de ajustes razonables

Siguiendo el ejemplo de España y Canadá, se recomienda desarrollar una normativa específica que defina los ajustes razonables mínimos que todas las universidades deben garantizar. Esto incluiría la adaptación de materiales de estudio, el acceso a tecnologías asistidas y la formación obligatoria en inclusión para los docentes.

4.2. Reformar el financiamiento para garantizar la permanencia

Para reducir las tasas de deserción de estudiantes con NEE., es fundamental ampliar la cobertura de la gratuidad y otros beneficios estudiantiles, que permita la extensión del financiamiento según las necesidades de cada estudiante (Sánchez, 2020).

4.3. Implementar programas de acompañamiento y tutorías personalizadas

Inspirándose en modelos de países nórdicos, se recomienda la creación de programas de tutoría y acompañamiento integral que brinden apoyo académico, psicológico y social a los estudiantes con discapacidad. Esto no solo aumentaría las tasas de egreso, sino que también mejoraría su integración en la vida universitaria.

4.4. Transformar la cultura institucional hacia la inclusión

Se deben desarrollar estrategias de sensibilización para toda la comunidad universitaria, para promover valores de equidad y diversidad a través de campañas, formación docente y ajustes curriculares inclusivos.

5. Conclusiones

El análisis de la Ley N.º 21.091 (2018) y su marco conceptual ha permitido evidenciar tanto avances como desafíos pendientes en la promoción de una educación inclusiva y equitativa en el ámbito de la Educación Superior en Chile. A pesar de que la normativa establece principios fundamentales como la inclusión y el acceso al conocimiento, en la práctica, persisten brechas significativas que afectan a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y a otros grupos en situación de vulnerabilidad.

Desde una perspectiva teórica, autores como Doyal y Gough (1992) han señalado que el acceso al conocimiento es una necesidad humana universal, lo que implica que las instituciones educativas no solo deben garantizar el ingreso de los estudiantes, sino también proveer condiciones óptimas para su permanencia y éxito académico. Sin embargo, la falta de claridad en la definición de "ajustes razonables" dentro de la ley genera desigualdades en su implementación, lo que deja en manos de cada institución la interpretación y aplicación de medidas que pueden variar en calidad y alcance. Esta heterogeneidad evidencia una carencia de estándares mínimos obligatorios que aseguren una educación realmente inclusiva y equitativa.

Asimismo, la literatura revisada indica que las políticas de inclusión han evolucionado en respuesta a las demandas sociales, pero enfrentan dificultades en su ejecución. Autores como Ocampo González (2014) destacan que la educación inclusiva debe trascender el discurso normativo y convertirse en una transformación real de las prácticas pedagógicas y administrativas. Esto implica diseñar currículos flexibles, adaptar las metodologías de enseñanza y desarrollar mecanismos de acompañamiento efectivos que faciliten la inserción, el progreso y la culminación de los estudios superiores para los estudiantes con discapacidad o en situaciones de desventaja.

Otro aspecto relevante identificado es la dicotomía entre acceso y permanencia. Si bien se han establecido mecanismos de acceso especial en diversas instituciones, estos se ven limitados por restricciones como el número de vacantes dis-

ponibles o la naturaleza específica de las NEE admitidas en cada caso. Más aún, la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y su inserción laboral posterior siguen siendo desafíos pendientes, ya que no se han desarrollado estrategias suficientemente robustas para garantizar el éxito académico y profesional de estos grupos. Esto concuerda con los planteamientos de Torres (2000) y Bellei (2018), quienes han argumentado que las políticas educativas deben enfocarse no solo en la equidad en el acceso, sino también en la equidad en los resultados y en la eliminación de barreras estructurales y pedagógicas.

Por otro lado, el análisis de la legislación y la literatura permite identificar vacíos significativos en la implementación de modelos interseccionales que aborden, de manera integral, las distintas formas de exclusión. La interseccionalidad, que contempla factores como género, etnidad, discapacidad y nivel socioeconómico, sigue siendo un enfoque poco desarrollado en las políticas de Educación Superior en Chile. Tal como señala Tedesco (2004), una educación verdaderamente equitativa requiere políticas que consideren la diversidad del estudiantado y que respondan, de manera efectiva, a sus necesidades específicas.

En términos de proyecciones, resulta imperativo avanzar hacia la estandarización de ajustes razonables mínimos que todas las instituciones de Educación Superior deben cumplir, a fin de evitar que su implementación dependa exclusivamente de la voluntad institucional. Asimismo, se requiere una evaluación continua del impacto de estas políticas mediante estudios longitudinales que permitan medir su efectividad y realizar ajustes basados en evidencia empírica. Además, es fundamental reforzar los mecanismos de financiamiento y apoyo estatal, para garantizar que los beneficios económicos, como la gratuidad y las becas, sean compatibles con las necesidades específicas de los estudiantes con NEE, especialmente, en relación con la duración de sus estudios y los recursos adicionales que requieren.

En definitiva, la educación inclusiva en la Educación Superior no debe concebirse únicamente como un derecho formalmente garantizado en la normativa, sino como un compromiso activo de transformación institucional y social. Para ello, es fundamental consolidar marcos de acción que no solo eliminen las barreras de acceso, sino que también fortalezcan la permanencia, el acompañamiento y la transición al mundo laboral de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Solo a través de un enfoque integral, basado en evidencia y con una voluntad política real, será posible avanzar hacia una Educación Superior que refleje verdaderamente los principios de equidad, inclusión y justicia social.

Referencias bibliográficas

- Bellei, C. (2018). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones. https://www.researchgate.net/publication/328188729_Bellei_C_2015_El_gran_experimento_Mercado_y_privatizacion_de_la_educacion_chilena_Santiago_de_Chile_LOM_ediciones
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Casanova, J. (2003). *La formación profesional en el contexto global*. Ediciones Educativas.
- Congreso Nacional de Chile. (2018). *Ley N° 21.091 sobre Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Doyal, L. y Gough, I. (1992). *A theory of human need*. Palgrave Macmillan.
- Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones UCM. https://www.researchgate.net/publication/324994746_LA_IGUALDAD_DE_OPORTUNIDADES_EN_CHILE_OPCIONES_Y_CONSECUENCIAS_PARA_LA_EDUCACION
- Gobierno de Chile. (1990). *Ley N.º 18.962. Reconocimiento Oficial del Estado a las Instituciones de Educación Superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Gobierno de Chile. (2010). *Ley N.º 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/1uvqg>
- Gottler, G. (1965). *Fundamentos de la educación*. Ediciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación de Chile. (1998). *Decreto con Fuerza de Ley N.º 2*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=127911>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley General de Educación N.º 20.370*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Acercamiento a la política actual de Chile en Educación Superior...

Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2f6ta>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley de Inclusión Escolar N.º 20.845*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ocampo González, A. (2014). *Los desafíos de la "inclusión" en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI* [exposición]. Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. https://www.researchgate.net/publication/271588940_LOS_DESAFIOS_DE_LA_INCLUSION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_LATINOAMERICANA_EN_EL_SIGLO_XXI

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud* (CIF). https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. <https://es.scribd.com/document/175848126/Unesco-2005-Directrices-Para-La-Inclusion>

Organización Panamericana de la Salud. (s.f.). *Discapacidad*. <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *Revista Internacional de Derecho Internacional*, 16, 381-414. <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>

Palacios, A. (s.f.). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plenas potencialidades*. CERMI. <https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Riddell, S., Tinklin, T. y Wilson, A. (2010). *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on Widening Access and Changing Policy*. Routledge.

Ruiz, M. (2017). *Inclusión y educación superior en España: avances y retos pendientes*. Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049219>

Sánchez, P. (2020). *Educación inclusiva en América Latina: desafíos y oportunidades*. Paidós.

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300003>

Torres, R. M. (2000). *Perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe: Avances, contradicciones y desafíos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137546_spa

Valenzuela, J., Pérez, A. y Gómez, M. (2021). Barreras actitudinales y educación inclusiva en Chile: un estudio cualitativo. *Revista de Educación y Sociedad*, 28(1), 45-62. file:///C:/Users/User/Downloads/4-21-PB.pdf

Las relaciones intergeneracionales previas, el interés por trabajar con personas mayores y su relación con los estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes de Psicomotricidad y Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Previous intergenerational relationships, interest in working with older people and their relationship to negative stereotypes towards old age in students of Psychomotricity and Psychopedagogy of the Provincial University of Córdoba (UPC)

Elena Raquel Guzmán¹, Claudia Marcela Carta²
Natividad Castellani³, Nilda Roque⁴, Camila Jaime⁵
Esteban Moraschetti⁶, Martín Daniel Cipollone⁷

¹ Magíster en Gerontología. Especialista en métodos y técnicas de investigación social. Licenciada y Profesora en Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: elenaguzman@upc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4842-9196>

² Doctora en Psicología con Orientación en Neurociencia Cognitiva Aplicada. Certificat International en Sciences et Techniques du Corps. Licenciada en Psicomotricidad. Psicomotricista y Profesora en Psicomotricidad. Docente de la Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: marcelacarta@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3382-4599>

³ Licenciada en Psicomotricidad. Certificat International en Sciences et Techniques du Corps. Córdoba, Argentina. Docente de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: natividadcastellani@upc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1310-0305>

⁴ Licenciada en Psicología. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: nildaroque75@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3772-9960>

⁵ Licenciada en Psicomotricidad. Responsable de área Psicomotricidad en Centro de Rehabilitación. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: licjaimecamila@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7441-7795>

⁶ Licenciado en Psicología. Docente de la Universidad Provincial de Córdoba y de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: estebanmoraschetti@live.com.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3725-5350>

⁷ Especialista en Educación y TIC. Certificat International en Sciences et Techniques du Corps. Licenciado y Profesor en Psicopedagogía. Licenciado en Educación Especial con Orientación en Integración e Inclusión Educativa. Psicopedagogo. Docente de la Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja. Córdoba, Argentina. Correo electrónico: psipollone@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0410-7193>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 46-57.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)04) / Recibido: 26/02/2025 / Aprobado: 31/07/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Resumen: Si bien existen perspectivas que nos permiten integrar la noción de vejez y envejecimiento en una visión multidimensional, multidireccional y multicausal, en la sociedad, podemos encontrar estereotipos hacia las personas mayores que influyen en los profesionales de la salud responsables de la atención hacia ellas.

El artículo se basa en los datos de una investigación ya realizada (Guzmán et al., 2021), que tuvo un diseño cuantitativo no experimental y transversal exploratorio e indagó sobre la relación entre el interés por trabajar con personas mayores de los estudiantes de las licenciaturas de Psicomotricidad y Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Los resultados muestran que existe relación entre los estereotipos negativos y el contacto intergeneracional previo que hayan tenido los estudiantes. Este hallazgo confirma investigaciones previas y nos presenta a la interacción con personas mayores como una herramienta válida para el trabajo de modificación de estas perspectivas hacia la vejez en futuros profesionales de la salud.

Palabras clave: vejez, estereotipos, educación de adultos

Abstract: Even though there are perspectives that allow us to integrate the notion of old age and aging into a multidimensional, multidirectional, and multicausal view, we can find stereotypes toward older people in society that influence the healthcare professionals responsible for their care.

The article is based on data from a previously conducted research project (Guzmán et al., 2021), which had a non-experimental, exploratory, cross-sectional, quantitative design and investigated the relationship between interest in working with older people among students of Psychomotricity and Psychopedagogy of the Provincial University of Córdoba (UPC).

The results show a relationship between negative stereotypes and the students' prior intergenerational contact. This finding confirms previous research and presents interaction with older people as a valid tool for modifying these perspectives toward aging in future healthcare professionals.

Keywords: old age, stereotypes, adult education

Introducción

Según un informe elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), las actitudes negativas o discriminatorias hacia las personas mayores (PM) se encuentran ampliamente difundidas a nivel global. Estas actitudes negativas hacia la vejez no solo afectan la imagen social de estas personas, sino que también tienen un impacto significativo en la salud física y mental de quienes integran este grupo etario (OMS, 2016). En este sentido, los estereotipos pueden entenderse como construcciones sociales compartidas que, al consolidarse, pasan a representar, de manera generalizada, a ciertos colectivos. Con frecuencia, estas representaciones poseen una carga peyorativa (Carbajo Vélez, 2009) y, en el caso

de la vejez, tienden a asociarla con la enfermedad, el deterioro cognitivo, la inflexibilidad, la dependencia y distintos tipos de dificultades sociales y económicas (Thornton, 2002).

El tema de estudio que convoca a nuestro grupo de investigación es la exploración acerca de los estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes universitarios. Esto surge de diversos hallazgos realizados por estudios previos en Latinoamérica y el mundo, donde se ha observado la existencia de estos preconceptos hacia las personas mayores, especialmente en profesionales y estudiantes de carreras relacionadas a la salud humana (Campos Badilla y Salgado García, 2013; Lasagni Colombo *et al.*, 2013; Blanco-Molina y Pinazo-Hernandis, 2016; Aristizábal Vallejo *et al.*, 2009; Portela, 2016). Así también, en una investigación realizada recientemente en estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba, se encontraron elevados niveles de estereotipos negativos hacia la vejez (Guzmán *et al.*, 2020). El estudio abordó la presencia de estereotipos negativos hacia la vejez a través de la aplicación del Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE), que contempla tres dimensiones: salud, motivación social y carácter/personalidad. Los resultados mostraron que el 17 % de las personas participantes presentaron un nivel elevado de estereotipos hacia las personas mayores, con una mayor prevalencia en la dimensión carácter/personalidad (30 %), seguida por la dimensión salud (21,6 %) y, por último, motivación social (21,4 %).

Esto evidencia que las instituciones educativas pueden presentar dificultades para identificar y modificar estas percepciones negativas; de esta manera, se transmiten y perpetúan en la formación de los nuevos profesionales. Esto también se observa y se detecta en muchas instituciones y sectores de la sociedad, incluidos aquellos que brindan atención sanitaria y social, así como en el lugar de trabajo, los medios de comunicación y el ordenamiento jurídico.

Estas asignaciones de sentido negativo hacia las personas mayores generan prejuicios y finalizan manifestándose en conductas discriminatorias (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI], 2017).

Adicionalmente, en épocas recientes, las personas mayores han comenzado a ser vistas y consideradas como un grupo de población vulnerable y se han logrado acciones para su inclusión, así como la incorporación de mecanismos que permitan el acceso pleno a sus derechos. Este progreso implica el reconocimiento de ciertos aspectos específicos a tener en cuenta -como grupo de población- y supone una gran responsabilidad para los que trabajan con ellos tanto en su atención, formación, capacitación y, fundamentalmente, garantizar el respeto pleno de sus derechos y necesidades específicas.

Por ello, se considera significativamente mayor la responsabilidad ética que recae sobre los profesionales de la salud y la educación en relación a la reproducción y perpetuación de estereotipos en cualquier ámbito de conocimiento, pero, principalmente, en relación al 'viejismo', ya que es incompatible con el adelanto de la ciencia y la actualización imprescindible para el desarrollo de cualquier tarea profesional.

En la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC), se dictan diversas carreras, como la Licenciatura en Psicomotricidad y en Psicopedagogía, las cuales incluyen, en su campo de acción, y actividades reservadas al título a las personas mayores. Aun así, se observa que pocos estudiantes se inclinan por este ámbito para desempeñarse profesionalmente. Por este motivo, nos importa conocer el interés de los estudiantes de Psicomotricidad y Psicopedagogía para trabajar con este grupo etario, así como dicho interés está relacionado o condicionado por el contacto intergeneracional previo y/o la presencia de estereotipos negativos hacia la vejez.

Esta investigación no solo nos permite aumentar el conocimiento sobre este tema de estudio, sino que nos acerca a desarrollar intervenciones específicas que permitan modificar estas situaciones.

Método

Muestra

La muestra estuvo constituida por 262 estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba, encuestados en el año 2020. De ellos, 87 corresponden al Ciclo de Complementación de la Licenciatura en Psicomotricidad; 122, a la carrera plena de Licenciatura en Psicomotricidad y 53, a la Licenciatura en Psicopedagogía.

Instrumento

Como instrumento, se utilizó una encuesta autoadministrada y distribuida de manera virtual, que contó con dos partes: en primer lugar, las variables sociodemográficas y, en el segundo, preguntas referentes al interés por trabajar con personas mayores, las relaciones previas con personas de este grupo etario y su valoración.

Se aplicó el Cuestionario de Evaluación de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE). Dicho cuestionario consta de 15 afirmaciones, con 4 opciones de respuesta (categorías: 1 =Muy en desacuerdo, 2 = Algo en desacuerdo, 3 = Algo de acuerdo y 4 = Muy de acuerdo). Este instrumento permite identificar las principales creencias que se mantienen hacia las personas mayores, las cuales pueden diferenciarse en tres dimensiones: salud, motivación social y carácter/personalidad (Blanca Mena *et al.*, 2005).

Procedimiento

En función de los resultados y las conclusiones significativas que hemos observado en investigaciones previas, respecto a la presencia de estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes de distintas carreras de la UPC, nos pareció importante aproximarnos a comprender los aspectos que pueden encontrarse relacionados con ellos.

Para ello, se elaboró un cuestionario que incluyó una sección de datos sociodemográficos de los participantes y, luego, cinco preguntas con diferentes

opciones de respuesta que indagan tanto el interés por trabajar con personas mayores como el contacto intergeneracional previo. La primera pregunta se refiere al nivel de interés de los estudiantes por trabajar con personas mayores de 60 años al finalizar su formación, la cual contó con cuatro opciones de respuesta (Poco o ningún interés/ Interés medio o circunstancial/ Interés significativo o preeminente/No sabe-No contesta). La segunda inquierte sobre la razón de la primera respuesta con un formato abierto (a completar). La tercera se enfoca en el nivel de vinculación con personas mayores que hayan experimentado los estudiantes a lo largo de su vida (contacto intergeneracional). La cuarta consulta sobre cómo calificarían estas interacciones (Positivas/Negativas/ Neutras o indiferentes/ No sabe-No contesta). La quinta pregunta da la posibilidad de contar alguna experiencia considerada significativa por parte del encuestado. El formulario utilizado puede observarse en el Anexo I.

Esta encuesta se administró de manera virtual, a través de un formulario de Google, durante el año 2020, debido a la situación de aislamiento por la pandemia de COVID-19.

Resultados

En relación al nivel de interés de los estudiantes en trabajar con personas mayores de 60 años o más, se encontró que del total de alumnos que respondieron la encuesta, un 63,4 % refiere un interés medio o circunstancial, es decir, a un poco más de la mitad le resulta "atractiva" la posibilidad de trabajar con este colectivo. En contraparte, solo un 8,4 % refiere poco o ningún interés por trabajar con personas mayores (ver Tabla 1).

En la segunda pregunta, se invita a dar las justificaciones de la opción que seleccionaron en la pregunta anterior, donde se encontraron resultados interesantes.

Aquellos estudiantes que refieren un interés medio o circunstancial por trabajar con PM, en su mayoría, mencionan:

Tabla 1: Cuando complete su formación, ¿le interesaría trabajar con personas mayores de 60 años?

	Frecuencia	Porcentaje
No sabe / No contesta	15	5,7
Poco o ningún interés	22	8,4
Interés medio o circunstancial	166	63,4
Interés significativo o preeminente	59	22,5
Total	262	100

- Ver este como un ámbito interesante de trabajo y, a la vez, un desafío.
- Darle prioridad en relación a las oportunidades laborales que se les presenten.
- Necesidad de más herramientas para el trabajo con PM.
- Pocas experiencias con personas mayores, especialmente, de práctica profesionalizante.
- Necesidad de tener una capacitación suficiente.

En relación a los estudiantes que refirieron poco interés por trabajar con PM, aducen, entre sus razones:

- Preferencias personales.
- Poca formación referida a la temática de adultos mayores.
- Razones emocionales.

En cuanto a la tercera pregunta que indaga sobre las experiencias previas con personas mayores que pudieran haber tenido durante su vida, encontramos que más de la mitad (65,6 %) han tenido interacciones frecuentes o significativas. Más de un cuarto de los encuestados (25,6 %) ha tenido relaciones esporádicas y solo el 7,3 % refiere poco o ningún contacto. Es decir, más del 90 % de los estudiantes ha tenido algún tipo de contacto con personas mayores (ver Tabla 2).

Estas interacciones fueron calificadas por los estudiantes, en su mayor parte, como experiencias positivas (87,4 %) (ver Tabla 3).

Tabla 2: ¿Cuánto contacto ha tenido en su vida con personas mayores de 60 años?

	Frecuencia	Porcentaje
No sabe / No contesta	4	1,5
Poco o ningún contacto	19	7,3
Interacciones esporádicas	67	25,6
Interacciones frecuentes o significativas	172	65,6
Total	262	100

Tabla 3: ¿Cómo calificaría estas interacciones?

	Frecuencia	Porcentaje
Negativas	1	0,4
Neutras o indiferentes	14	5,3
No sabe/No contesta	18	6,9
Positivas	229	87,4
Total	262	100

No se observan relaciones significativas entre el interés por trabajar con PM y el nivel de interacción con estas personas por parte de los estudiantes ($\chi^2=7,789$; gl=6; $p=,100$). Adicionalmente, si consideramos el interés por trabajar con personas mayores según la carrera que cursan, encontramos que los estudiantes de la carrera plena de PSM fueron quienes poseían un mayor interés significativo o preeminente (32 %). Y, en relación al interés medio o circunstancial, los estudiantes de Psicopedagogía (PSP) son quienes presentaron un mayor porcentaje (81,1 %). Estas relaciones son estadísticamente significativas ($\chi^2=18,365$; gl=6; $p=,005$). (Ver Tabla 4).

En cuanto al nivel de estereotipos negativos hacia la vejez encontrado en los participantes, se observó que el 18,7 % de los estudiantes presentó altos niveles (ver Tabla 5). Puntajes elevados reflejan la presencia de creencias arraigadas y generalizadas que vinculan la vejez con características negativas, como deterioro físico y cognitivo, desinterés social y rasgos de personalidad negativos.

Al analizar las relaciones entre las puntuaciones obtenidas de estereotipos y la carrera que los estudiantes cursan, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2=5,076$; gl=2; $p=,079$).

Tabla 4: Interés por trabajar con personas mayores, según carrera que cursa

			Cuando complete su formación, ¿le interesaría trabajar con personas mayores de 60 años?				Total
Carrera que cursa	LPSM CCC	NS / NC	Poco o ningún interés	Interés medio o circunst.	Interés significativo o preemin.		
		N	6	11	55	15	87
		%	6,9 %	12,6 %	63,2 %	17,2 %	100 %
	LPSM Plena	N	8	7	68	39	122
		%	6,6 %	5,7 %	55,7 %	32 %	100 %
	LPSP	N	1	4	43	5	53
		%	1,9 %	7,5 %	81,1 %	9,4 %	100 %
	Total	N	15	22	166	59	262
		%	5,7 %	8,4 %	63,4 %	22,5 %	100 %

Tabla 5: Nivel de estereotipos negativos hacia la vejez en los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Bajos estereotipos	213	81,3
Altos estereotipos	49	18,7
Total	262	100

Uno de los resultados más interesantes se observa en el nivel de interacción previa con PM que refieren los estudiantes. Esta muestra una relación estadísticamente significativa con el puntaje obtenido de estereotipos negativos hacia la vejez ($\chi^2=8,544$; gl=2; $p=,014$). Es decir que la cantidad de contacto intergeneracional que pudieran tener los estudiantes se encuentra relacionado con el nivel de estereotipos hacia la vejez que posean (ver Tabla 6).

Discusión

Observando la muestra seleccionada, se infiere de los resultados obtenidos que un gran porcentaje de estudiantes de la FES-UPC encuentran atractivo y deseable el trabajo con personas mayores una vez que se gradúen, especialmente, quienes estudian PSM. Este interés no parece estar relacionado con el nivel de contacto que los estudiantes hayan tenido con este grupo etario ni con sus niveles de estereotipos negativos hacia la vejez.

Por tanto, el interés de los estudiantes por trabajar con personas mayores, probablemente, se encuentre determinado por múltiples y complejas interacciones de factores que merecen un acercamiento más profundo que nos permita comprender cuáles son y cómo se relacionan. Un mayor conocimiento de esto facilitará la promoción de este interés y, además, hacer visible estas problemáticas y los desafíos que implica el trabajo con personas mayores, así como el viejismo en los profesionales de la salud.

Adicionalmente, en la presente investigación, se continúa encontrando casi un 20 % de personas que poseen elevados estereotipos hacia la vejez y el proceso de envejecimiento. Es decir, consideran a la vejez como sinónimo de enferme-

Tabla 6: Estereotipos negativos hacia la vejez, según el nivel de contacto con PM

		Puntaje de estereotipos		Total	
		Bajos estereotipos	Altos estereotipos		
Nivel de contacto	Poco o ningún contacto	N	11	19	
		%	57,9 %	42,1 %	
	Interacciones esporádicas	N	53	67	
		%	79,1 %	20,9 %	
	Interac. frecuentes o significativas	N	146	172	
		%	84,9 %	15,1%	
Total		N	210	258	
		%	81,4 %	18,6 %	

dad, deterioro cognitivo, rigidez mental, labilidad emocional y desinterés en relaciones tanto sexuales como afectivas.

Esto lleva a considerar que, al ser el viejismo un fenómeno estructural, naturalizado e invisibilizado, es también de difícil modificación, pese a los esfuerzos que se realizan desde los ámbitos académicos e institucionales.

En este sentido y como mayor aporte de la investigación presente, se observa algo que ha sido encontrado en múltiples investigaciones previas: la relación entre el contacto intergeneracional previo de las personas como factor que permite moderar o disminuir los estereotipos negativos hacia la vejez (Elliott y Rubio, 2017; Serrani Azcurra, 2011). Es decir, el contacto intergeneracional es capaz de proveer una imagen más positiva del envejecimiento y la vejez, lo que permite el cuestionamiento a ciertas percepciones que se aprenden y reproducen de manera velada en nuestra sociedad.

Es por ello que se considera de suma importancia agregar a la formación de los estudiantes y docentes de la UPC, así como en todos los contextos socioeducativos, la elaboración y ejecución de trabajos y prácticas intergeneracionales, ya que esto permite no solo reformular una imagen más adecuada de las personas mayores, sino también promover la integración y solidaridad entre generaciones.

En consecuencia, se plantea como fundamental y oportuno seguir avanzando en la transformación de la precepción sobre las personas mayores, reconociéndolas como sujetos activos, con deseos, productivos, independientes, autónomos y con derechos. Así como también es conveniente seguir generando espacios de formación y de acercamiento del estudiante con este colectivo, para así generar experiencias tangibles con dicha población, más allá de la formación teórica, la cual consideramos que ha sido de gran importancia y relevancia ante los datos obtenidos en las diversas investigaciones realizadas.

Por todo ello, se valora también, como una acción adecuada, continuar investigando en relación a estas temáticas, así como promover cambios en la currícula de la formación académica y, especialmente, incluir espacios de contacto intergeneracional y prácticas con PM en todas las carreras dependientes de la Universidad Provincial de Córdoba, principalmente, en la Facultad de Educación y Salud, institución que cuenta con carreras cuyas competencias incluyen el trabajo con este grupo etario.

Referencias bibliográficas

- Aristizábal Vallejo, N., Morales, A., Salas, B. y Torres, A. (2009). Estereotipos negativos hacia los adultos mayores en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 35-44.
- Blanca Mena, M. J., Sánchez Palacios, C. y Trianes, M. (2005). Cuestionario de evaluación de estereotipos negativos hacia la vejez. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 15(4), 212-220.
- Blanco-Molina, M. y Pinazo-Hernandis, S. (2016). Información y exposición indirecta para reducir estereotipos hacia el envejecimiento. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 367-380. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.707>
- Campos Badilla, M. A. y Salgado García, E. (2013). Percepción sobre la tercera edad en estudiantes de primer nivel de la Facultad de Psicología de ULACIT y su relación con el desarrollo de competencias profesionales para el trabajo con adultos mayores. *Revista Rhombus*, 10, 1-30.
- Carbajo Vélez, M. C. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3282988>
- Elliott, P. V. y Rubio, L. (2017). Cambios en los estereotipos sobre la vejez de estudiantes tras su participación en un proyecto intergeneracional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 61-68. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n2.v1.1108>
- Guzmán, E. R., Carta, C. M., Castellani, M. N., Moraschetti, E., Roque, N. y Jaime, C. (2020). Estereotipos negativos hacia la vejez en estudiantes de la Universidad Provincial de Córdoba. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 45(20), 173-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8050405>
- Guzmán, E. R., Carta, C. M., Castellani, M. N., Moraschetti, E., Roque, N. y Jaime, C. (2021). *Modificación de estereotipos hacia la vejez en estudiantes de la FES-UPC*. Convocatoria de Equipos de investigación: UPC investiga 2021-2022. Disposición SCI-UPC 0033/2021 [Trabajo de investigación no publicado, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina].
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI] (2017). *Discriminación por edad, vejez, estereotipos y prejuicios*.
- Lasagni Colombo, V. X., Bernal Angarita, R., Tuzzo Gatto, M. del R., Rodríguez Bessolo, M. S., Heredia Calderón, D., Muñoz Miranda, L. M., Palermo Guiñazu, N., Torrealba Gutiérrez, L. M., Crespo Tarifa, E., Gavira, G., Palacios, M., Villarroel Campos, C.I., Fahmy, W. M., Charamelo Baietti, A. y Díaz Veiga, P. (2013). Estereotipos negativos hacia la vejez en personas mayores de Latinoamérica. *Revista Kairos Gerontología*, 16(4), 9-23. <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/19627>

Acercamiento a la política actual de Chile en Educación Superior...

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2016). *Las actitudes negativas acerca del envejecimiento y la discriminación contra las personas mayores pueden afectar a su salud.* <https://www.who.int/es/news/item/29-09-2016-discrimination-and-negative-attitudes-about-ageing-are-bad-for-your-health>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *El edadismo es un problema mundial - Naciones Unidas.* <https://www.who.int/es/news/item/18-03-2021-ageism-is-a-global-challenge-un>

Portela, A. (2016). Estereotipos negativos sobre la vejez en estudiantes de Terapia Ocupacional. *Revista Argentina de Terapia Ocupacional*, 2(1), 3-13.

Serrani Azcurra, D. (2011). El trabajo de observación del adulto mayor. Una herramienta pedagógica para modificar actitudes ageísticas en estudiantes de psicología. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 71-85. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serrani.html>

Thornton, J. E. (2002). Myths of Aging or Ageist Stereotypes. *Educational Gerontology*, 28(4), 301-312.

ANEXO 1

Cuestionario sobre Intereses y Motivación Profesional

Datos personales

Iniciales de su nombre: _____ Edad: _____
Estado civil: _____ Sexo: _____
Carrera que cursa: _____ Año de cursado: _____

Instrucciones:

Este Cuestionario no contiene respuestas correctas o incorrectas; es un registro de tus intereses y experiencias. Consta de varias preguntas con diferentes opciones de respuesta. Le solicitamos que lea con detenimiento cada una de ellas y las responda todas. Desde ya muchas gracias por su participación.

1. Cuando complete su formación ¿Le interesaría trabajar **con Adultos Mayores de 60 años?**

- Poco o ningún interés (preferencia por otros grupos o personas)
- Interés medio o circunstancial (de acuerdo a los trabajos que se le presenten)
- Interés significativo o preeminente (las personas con las que preferentemente desea trabajar)
- No sabe/No contesta

2. ¿Por qué?

3. ¿Cuánto contacto ha tenido en su vida **con Adultos Mayores de 60 años?**

- Poco o ningún contacto
- Interacciones esporádicas
- Interacciones frecuentes o significativas
- No sabe/No contesta

4. ¿Cómo calificaría estas interacciones?

- Positivas
- Negativas
- Neutras o indiferentes
- No sabe/No contesta

5. ¿Podría relatarnos brevemente alguna de estas interacciones?

DOSSIER TEMÁTICO

La educación de jóvenes y adultos

Introducción

Por Alicia Inés Villa y María Eugenia Míguez
Co-editoras del Dossier

El campo de investigación en educación de jóvenes y adultos¹ resulta un espacio fértil y en pleno desarrollo en la República Argentina. Desde las investigaciones señeras en las décadas de los sesenta y setenta hasta el presente, se han llevado adelante líneas de investigación que abarcan temáticas de la historia de la modalidad, las investigaciones pedagógicas y didácticas sobre objetos curriculares de la modalidad, la alfabetización de adultos, la educación en contextos de encierro, las relaciones entre educación y trabajo, la educación en los movimientos sociales, entre otras temáticas.

Muchas de ellas proponen un diálogo profundo con la educación popular de raíz latinoamericana, apoyándose en la educación intercultural y en las pedagogías decoloniales.

Como señala Finnegan (2012), se trata de un espectro de temas con tradiciones, sujetos, discursos y problemáticas específicas en torno a un objeto diverso, donde se articulan múltiples perspectivas, que van desde la educación popular hasta las pesquisas situadas en el aula y en la producción didáctica y curricular. Estas preocupaciones abarcan desde las políticas públicas destinadas a ciertos

¹ A fin de facilitar la lectura, este escrito se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.



sectores de la población hasta la presencia de movimientos sociales que se "hacen cargo" de la educación en el marco de procesos comunitarios.

No es el objetivo de este dossier realizar una exhaustiva revisión histórica y política de la modalidad en la Argentina. No obstante, es importante mencionar algunos hitos significativos, tales como las primeras escuelas nocturnas para adultos, que surgen no solo para enfrentar la problemática del analfabetismo, sino también para brindar educación al creciente número de inmigrantes que se afincaron en el país a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La Ley N.º 1.420 del año 1884 se configura como el primer instrumento legal donde se hace presente la educación de adultos, pero sin llegar a reconocer su especificidad.

Desde sus orígenes, dicha educación fue definida como un sistema compensatorio para quienes no habían logrado completar sus estudios, donde la educación de jóvenes y adultos fue equiparada con la educación primaria. La Ley Federal de Educación N.º 24.195, sancionada en 1993, incluyó a la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) como un régimen especial que tenía por finalidad atender las necesidades no satisfechas por la educación básica del sistema mediante la implementación de propuestas diferenciadas en función de las particularidades del sujeto o mediante ofertas educativas de menor duración y con preparación ocupacional específica para quienes hubieran terminado la Educación General Básica y Obligatoria.

El Documento Serie A N.º 212 (1999) es el único marco legal que enumera principios y criterios básicos de la educación de jóvenes y adultos. Entre sus considerandos, se destaca el derecho de todas las personas a una educación de calidad, acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo y el aprendizaje durante toda la vida. Hace referencia a los sujetos de la EDJA como aquellas personas que desean seguir estudiando para obtener nuevas certificaciones, formación o reconversión laboral.

Décadas más tarde, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, en su Art. 17, menciona la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la coloca en la categoría de modalidad. Su finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como la vinculación con el mundo del trabajo. En este sentido, deja a un lado su consideración como régimen especial y como preparación instrumental para la inserción laboral. Se hace, de esta manera, un reconocimiento a la diversidad, a la articulación con el mundo del trabajo a partir de la formación para la vida democrática; reconoce los saberes previos y propone su legitimación dentro del sistema formal. Es dentro del marco de esta ley que se enmarcan las nuevas propuestas, para superar ciertas limitaciones que significaron para esta modalidad los encuadres normativos preexistentes en relación con el desarrollo de políticas educativas que contemplaran la compleja realidad de la población joven y adulta. Se trata de un marco legal que aspira a superar las propuestas educativas para jóvenes y adultos, centradas en la alfabetización y la terminalidad de la escolaridad obligatoria. Se proyecta hacia una mayor vinculación con la realidad y las necesidades cotidianas de la población a quien está destinada, tales como el trabajo, la producción, la organización comunitaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo cultural.

Introducción

Más allá de los cambios legales, la EDJA presenta algunas problemáticas que son importantes de atender; ellas podrían resumirse en:

- Debilidad o ausencia de políticas destinadas a la población joven y adulta, sobre todo aquella que se encuentran en situación de vulnerabilidad, excluida de los sistemas sociales y productivos y con frágiles vínculos con el trabajo.
- En muchas jurisdicciones, la EDJA sigue siendo una oferta marginal, a lo que se agrega en desfinanciamiento de la Nación de programas como el de Finalización de Estudios (FinEs).
- La aún consideración del carácter remedial de la modalidad. La población de la EPJA ha aumentado, sobre todo, entre los jóvenes de 18 a 25 años, dada la exclusión de los niños y adolescentes en edad escolar.
- La mirada del adulto escolarizado como sinónimo de marginalidad y pobreza, lo cual genera profecías autocumplidas respecto de su rendimiento académico y de la calidad de la educación que recibe.
- El confinamiento de la EPJA a la alfabetización y la terminalidad de los niveles obligatorios, sin articularse (o haciéndolo débilmente) con otras ofertas formativas, tales como los saberes del trabajo, la organización social, el desarrollo cultural y los estudios superiores.
- La escasez de experiencias de sistematización, evaluación e investigación sobre la EDJA. No se poseen de manera acabada elementos estadísticos rigurosos para conocer el estado real de la población que asiste a la modalidad o su demanda potencial.

El discurso de la EDJA presenta algunos rasgos hegemónicos que la caracterizan. Por un lado, se asienta en el analfabetismo, el cual supone que, con el curso de la historia, si se enfatiza en la educación de niños, el problema va a terminar. Mientras, hay que desarrollar acciones complementarias para aquellos que se fueron de la escuela o no se alfabetizaron. Este rasgo expresa que los adultos no tienen especificidad en tanto estudiantes y ubica a la EDJA como subsidiaria o compensatoria del "sistema normal", negando que la EDJA es un campo específico dado por la especificidad del sujeto adulto, la densidad de la cultura popular y sus intereses.

Por otra parte, se considera que el "adulto pedagógico" es menor que el adulto jurídico o político. El lugar escolar constituye al adulto como "niño", ya que la adultez pedagógica señala una carencia. Ese adulto trabajador, padre, madre, vecino, militante se diluye en el adulto escolar, en un marginado del sistema escolar construido por el discurso hegemónico como pobre y carente. Ahora bien, el sistema escolar produce marginados escolares; por ello resulta importante registrar al sujeto adulto como un sujeto histórico, producto de relaciones sociales de desigualdad, pero, al mismo tiempo, productor de su realidad, se torna indispensable para su reconocimiento y visibilidad social.

También, se ha apreciado que debe existir una determinación curricular similar a la educación primaria y secundaria para niños y adolescentes, organizada a partir de disciplinas científicas que ordenan la formación docente. Por lo tanto, se trata de aplicar a la EDJA los parámetros adaptados de los niveles educativos, desconocien-

do saberes, experiencias y prácticas de los sujetos adultos. Por ello, las propuestas curriculares deben considerarse núcleos básicos de aprendizaje que se completan con los saberes de experiencia y de los territorios de los adultos, para propiciar una didáctica integrada que supere el parcelamiento de los contenidos, trabajando integradamente a partir de problemas generadores surgidos del propio territorio.

La organización del espacio y el tiempo escolar es diferente en la EDJA. No debiera copiarse la organización del resto del sistema, sino adaptar las propuestas pedagógicas a sus vidas, que tengan características trashumantes, donde la escuela va a los territorios donde se encuentran los adultos que desean estudiar. Que la escuela vaya al barrio, que funcione en locales que disponga la comunidad, que se adecúen los horarios, que se adopte una estructura de gobierno que incluya a los estudiantes y los referentes barriales de la comunidad.

Cuando se discute la especificidad de la modalidad, su carácter paliativo de un déficit o su singularidad restitutiva de derechos, no puede hacerse de manera independiente de la problemática del conjunto del sistema escolar y lo que este produce en los grupos de excluidos. Por eso, se considera que es fecundo analizar las alternativas que se crean tanto dentro como fuera del sistema, las que generan los propios docentes y estudiantes en las aulas, quizás, de modo fragmentario y disperso. Propiciar experiencias dentro de los centros de enseñanza, de los bachilleratos populares, de los locales del Programa FinEs, las que representan coordenadas alternativas que hay que dar visibilidad tanto para el campo de la EDJA como para el conjunto del sistema educativo público.

Finalmente, el docente de la EDJA es el mismo que se forma para trabajar en el resto del sistema; no se requiere de ninguna especificidad porque, para el discurso hegemónico, importa más el contenido a enseñar que las características de los destinatarios. Esta lógica mira al adolescente y, consecuentemente, al adulto desde el lugar de la recepción de los contenidos; por lo tanto, es necesario pensar en formar y capacitar a los docentes para trabajar en escuelas de adultos y con adultos, para entablar otras relaciones con el conocimiento, para reconocer y dar visibilidad a otros saberes y prácticas para convertirse en un trabajador con y para la comunidad.

Los trabajos que constituyen este *dossier* representan un conjunto de discusiones fundamentales para abordar la tarea investigativa en torno a la EDJA. Algunos de ellos formaron parte del área de Trabajo sobre Educación de Jóvenes y Adultos desarrollada en el marco del *V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*, organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE), en la ciudad de Rosario, en agosto de 2024.

Los textos presentados se ocupan de la formación profesional de jóvenes y adultos, de los contextos curriculares y su reproducción, de observaciones hacia los diseños curriculares desde la óptica de las políticas neoliberales y del racismo institucional. Otros artículos versan sobre las concepciones pedagógicas para la democratización de los centros educativos, de la mirada de los actores del sistema sobre los cambios curriculares, de los imaginarios tecnológicos (como el uso de WhatsApp) en plena pandemia y de las políticas públicas sobre educación y traba-

Introducción

jo. Finalmente, se recoge la experiencia del Parlamento Joven, una política destinada a la modalidad centrada en el debate y discusión de temas de actualidad por parte de los estudiantes.

Esperamos que todos ellos signifiquen una colaboración para quienes trabajan e investigan en ese campo.

Referencias bibliográficas

Argentina, Buenos Aires. (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009>

Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Finnegan, F. (2012). *Educación de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Aique.

Ministerio de Educación de la República Argentina (1999). *Documento Serie A N.º 212*. Ministerio de Educación

La formación profesional de jóvenes y adultos en Argentina, 2013-2023

Professional training for young and adult people in Argentina, 2013-2023

María Eugenia Vicente ¹

Resumen: Las experiencias educativas de los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos transcurren de manera desigual en la medida en que la sociedad se ve configurada por fenómenos de segregación y fragmentación socioeducativa. En este marco, el estudio presentado interroga acerca de las características particulares de la formación profesional de la modalidad y cómo los procesos de desigualdad la configuran. Para ello, el objetivo propuesto fue analizar la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, entre 2013 y 2023. Metodológicamente, se trabajó con una base de datos proveniente de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. De aquí, se retomaron datos sobre: contexto socioeducativo, edad, género y territorio. Las conclusiones sistematizan las múltiples desigualdades encontradas que atraviesan la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, en los últimos tiempos.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos, formación profesional, Argentina

Abstract: The educational experiences of young and adult students are uneven, as society is affected by socio-educational segregation and fragmentation. Within this framework, the study presented examines the specific characteristics of professional training in this mode and how inequality impacts it. To this end, the proposed objective was to analyze professional training in the young and adult education mode in Argen-

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Magíster en Dirección de Recursos Humanos. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). La Plata, Argentina. Correo electrónico: eugevicente@yahoo.com.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0748-678X>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 63-86.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)05](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)05) / Recibido: 26/03/2025 / Aprobado: 18/06/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

tina between 2013 and 2023. Methodologically, the study used a database from the Educational Assessment and Information of the National Ministry of Education. From this, data were collected about: the socio-educational context, age, gender, and geographical area. The conclusions systematize the multiple inequalities found across recent professional training in the young and adult education program in Argentina in recent years.

Keywords: *young and adult people education, professional training, Argentina*

Introducción

En la actualidad, el paradigma de la modalidad de jóvenes y adultos coloca a sus instituciones educativas como un lugar democrático y justo que concibe los procesos de formación enmarcados en una perspectiva de la gestión y formación como gobierno y crea espacios para la construcción colectiva, haciendo partícipes a todos los actores de la institución en un contexto particular (Albergucci, 2018). Así, no se espera que quienes dirigen propuestas de formación para jóvenes y adultos organicen correctamente los recursos ni que los optimicen para satisfacer las demandas que se presentan, sino que se pretende que genere los espacios para pensar qué formación se está construyendo, hacia dónde se quiere ir, con quiénes. Se trata así de recuperar el aspecto político de la modalidad, lo que conlleva la responsabilidad ético-política de acompañar a quien enseña y quien aprende, definiendo, en consonancia con los parámetros curriculares, qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso. Implica la construcción de un plan que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos de distinta naturaleza para acompañar las acciones (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCE], 2022; Albergucci, 2018).

No obstante, se reconoce que las experiencias educativas de los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos transcurren de manera desigual en la medida en que la sociedad se ve atravesada por fenómenos de segregación y fragmentación socioeducativa. El acaparamiento de oportunidades por parte de algunos grupos implica la ausencia de posibilidades para otros, dentro de una dinámica relacional de las desigualdades y de la naturalización de dicha dinámica como organizadora de la experiencia humana a favor de determinados grupos humanos en contra de otros (Villa, 2020).

En este marco, el estudio presentado en este artículo interroga acerca de las características particulares de la formación profesional de la modalidad y cómo los procesos de desigualdad la atraviesan. Para ello, el objetivo propuesto es analizar la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, entre 2013 y 2023. Así, el artículo se despliega en un primer apartado dedicado al contexto, que reconstruye los hitos principales de la historia tanto de la modalidad como de la formación profesional, en Argentina. Posteriormente, en segunda ins-

tancia, se describe la metodología desarrollada para alcanzar el objetivo propuesto. En un tercer momento, se exponen los resultados de la indagación, orientados por las dimensiones de: desigualdad social, desigualdad en torno de la edad, desigualdad en relación al género y desigualdad territorial. Finalmente, se presentan las conclusiones que sistematizan estas múltiples desigualdades que atraviesan la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, en los últimos tiempos.

Contexto

La educación de jóvenes y adultos

En tiempos recientes, según Finnegan (2016), los trazos históricos permiten ubicar la educación de jóvenes y adultos en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), creados a inicios de la década de los setenta, que significaron una ruptura en la oferta escolar preexistente: los turnos nocturnos de bachillerato y técnicos. Ello constituyó un hito en la afirmación de una pedagogía para la formación de jóvenes y adultos, en un momento de fuerte institucionalización de esta modalidad bajo la órbita de la entonces Dirección Nacional de Educación para Adultos, la DINEA. De inspiración desarrollista y modernizadora y partiendo de reconocer la condición trabajadora de los adultos, los nuevos centros aportaron una nueva configuración a la oferta escolar. Dos grandes innovaciones distinguen su propuesta de carácter profesionalizante: la intersectorialidad, traducida en una concurrencia del Estado y organizaciones de la sociedad civil y empresarial en la implementación de la propuesta educativa e innovaciones curriculares significativas, tales como la estructuración por áreas, menor carga horaria diaria y reducción a tres años de duración de la cursada, régimen de evaluación conceptual e integrador y dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar.

Posteriormente, las políticas educativas de la dictadura militar de 1976 y el impacto de la Reforma Educativa de los noventa conducirían al deterioro institucional y a la pérdida de identidad de la educación de jóvenes y adultos. El gobierno de facto, por un lado, "escolarizó" los CENS y los asimiló a los bachilleratos nocturnos. Por su parte, la profundización de las políticas educativas neoliberales ya instaladas impulsó un proceso de desarticulación, desfinanciamiento y dilución de cierta especificidad que la modalidad había logrado construir, principalmente, a partir de medidas como la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales en 1992 y el nuevo estatuto normativo de "régimen especial" que le asignó la Ley Federal de Educación, de 1993, y la reforma de la estructura académica del sistema educativo (Finnegan, 2016).

Desde la interpretación contemporánea de la educación de jóvenes y adultos, las normativas y posiciones conceptuales sobre el tema advierten respecto de la minimización que expresaba la Ley Federal de Educación de 1993 en Argentina, que le dedicaba un escaso espacio y la ubicaba dentro de los denominados "Regímenes Especiales". Ello suponía legitimar su lugar periférico en el sistema educativo que contribuía a conceptualizarla en vínculo con un sistema hegemónico. En este marco, se generaron políticas compensatorias y remediales.

No obstante, en 2006, a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se intentó invocar su identidad única, que demandaba construir estructuras sociales y educativas que, en vínculo con encuadres sociales y políticos mayores, deban ser nombrados por un sistema educativo que, históricamente, definió otros sujetos, teóricos, ideales. Así, se enfatiza que esto implica superar visiones compensatorias y remediales y afianzar la formación de jóvenes y adultos en una nueva identidad, encuadrada en la Educación Permanente (EPJA). Este concepto hace referencia a la "educación a lo largo de toda la vida" y se incluye en las ocho modalidades del sistema educativo actual. Al respecto, se la reconoce como parte de un proyecto integral orientado a garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, entendiendo que las elevadas cifras de la demanda potencial la colocan en un lugar prioritario. Se señala que estas orientaciones implican actuar en pos de una interconexión dentro de los sistemas formal y no formal para que los jóvenes y adultos puedan finalizar sus estudios y desarrollar nuevos aprendizajes; transformando las instituciones de la modalidad en centros de educación permanente, cuestión que implica orientar la EPJA a la construcción participativa del conocimiento para toda la vida. Sobre ello, se declara una educación que también incluya las experiencias educativas no formales asociadas a la capacitación sindical, profesional o del mundo del trabajo.

En 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó el "Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011". En él se especifican objetivos a mediano y largo plazo: para 2011, triplicar la población atendida en 2005 en esta modalidad y, para 2015, lograr que el 100 % de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70 % de los mayores de 30 años finalicen sus estudios secundarios. Para ello, se propusieron diversos criterios de intervención: articular estrategias y acciones junto con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etaria de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la modalidad, desarrollar acciones específicas según características etarias, socioculturales, laborales y económicas de la población meta (Montesinos *et al.*, 2010).

En función de estas definiciones contemporáneas, respecto de la función social de la EPJA, se plantea que representa un espacio de cierre del discurso que no abandona a los que desertan, repiten y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna (Rodríguez, 1997). En otras palabras, la educación de jóvenes y adultos es la práctica que más evidencia la política educativa de un país, dado que preocuparse por ella implica cuestionar la exclusión social y educativa de amplios sectores de la población (Ezepeleta, 1997).

Al respecto, se advierte que no se trata de hacer lo que la escuela no pudo, sino, fundamentalmente, generar propuestas tendientes a consolidar los aprendizajes básicos que los adultos demandan para la plena participación en la vida social. En esta línea, resulta necesario rescatar que las necesidades básicas de los adultos presentan particularidades sobre las cuales deben construirse propuestas educativas concretas, para superar la tendencia tradicional de la modalidad a convertirse en una "copia" de la oferta de educación básica y secundaria

común (Ministerio de Educación de la Nación, 2000). De este modo, se define a la EPJA desde lineamientos referidos a igualdad, equidad y calidad y se enfatiza la importancia de reafirmar su identidad en relación con una estructura organizacional y curricular que la diferencia de otras modalidades, así como a las características de los actores institucionales que participan de ella.

La formación profesional

Desde sus inicios, el sistema educativo respondió a la función de formación para el trabajo a través de la diferenciación entre una escuela secundaria general y una escuela profesional. La primera privilegiaba la formación para el ingreso a la universidad y la segunda, para el mundo laboral. Así, la formación específica para el trabajo en la escuela secundaria ha estado vinculada a la creación de "modalidades alternativas" a la escuela secundaria general, para incluir a sectores sociales que no accedían al nivel. Esta diferenciación también atravesó, de diferente forma, a la educación de adultos y a los sistemas de formación profesional (Millenaar y Jacinto, 2013; Bowman, 2019).

Hasta 1943, la oferta oficial de educación profesional estaba compuesta por cuatro tipos de instituciones: Las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales de la Nación (creadas a partir de 1899), las Escuelas Técnicas de Oficios y las Escuelas Profesionales para Mujeres. Las primeras databan de 1909 y exigían, para su ingreso, haber aprobado cuarto grado del ciclo primario (Gaggero, 2012).

En 1944, el Decreto N.º 17.854 creó la Dirección Especial de Enseñanza Técnica, con el objeto de elaborar los planes de enseñanza de la modalidad, dirigir, administrar y someter a inspección todos los establecimientos de enseñanza técnica que, hasta la fecha, dependían de la Inspección General de Enseñanza. Bajo la órbita de esta dirección, se encontraban las escuelas industriales, las escuelas de técnicos de oficios, de artes y oficios, de oficios, profesionales para mujeres, las escuelas normales de adaptación regional y los establecimientos incorporados a cualquiera de aquellos.

La enseñanza profesional adquirió mucha importancia en el gobierno peronista y su expansión se tradujo en los cambios en la estructura ministerial. En 1948, por el Decreto N.º 19.379 se unifican las Escuelas de Artes y Oficios, las Técnicas de Oficio y las Industriales y se las denominaron Escuelas Industriales de la Nación. Las de Artes y Oficios pasaron a constituir el ciclo básico o de capacitación y, al cabo de dos años de estudios, otorgaban el correspondiente certificado. Las Escuelas Técnicas de Oficio correspondieron al ciclo medio o de perfeccionamiento y permitían obtener, después de otros dos años, el certificado de experto en un oficio. La enseñanza técnico-profesional se vinculó a la ciencia, a crear conciencia nacional, a la formación integral de expertos y técnicos industriales que requiriera el progreso agropecuario, industrial y minero del país, así como las necesidades de las comunicaciones y transportes (Gaggero, 2012).

En 1959, se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) que, como organismo autárquico dependiente del Ministerio de Educación Nacional, organi-

zaba, dirigía y supervisaba, de forma centralizada, la educación técnica y la formación profesional a nivel nacional (Hirscht, 2015). Así, recaudaba y distribuía el financiamiento a nivel nacional, diseñaba los planes de estudios y programas nacionales a ser implementados por todas las escuelas y evaluaba los libros de texto como material pedagógico a nivel nacional. Las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) tenían, desde 1965, un plan de estudios común de seis años de duración para todas las especialidades al que se le dedicaba más de un cuarto del tiempo a la formación práctica de taller. Se componía de un Ciclo Básico de tres años con materias generales, al igual que el resto de la educación media y un Ciclo Superior que casi no tenía asignaturas generales, sino que primaban las científico-tecnológicas o técnicas.

Para la década de los noventa, la educación profesional tiene un nuevo hito a partir de un cambio en la planificación curricular y el diseño de contenidos, al igual que el resto de la educación secundaria. En 1993, la Ley Federal de Educación Nº 24.195 modificó la estructura académica y los planes de estudio de la escuela básica y secundaria e incrementó la obligatoriedad escolar y la formación de tipo general por sobre la especializada. Se extendió la Enseñanza Básica Obligatoria de siete a nueve años y se acortó el trayecto de formación secundaria de cinco a tres años, lo que redujo las orientaciones con la intención de que fuera una formación "polimodal", es decir, de perfiles más desespecializados (Hirscht, 2015).

Se suponía que este cambio curricular en la escuela secundaria podría haberse implementado incorporando saberes del trabajo al conjunto del nivel. Pero lo que evidenciaron las reformas fue una estrategia de "vaciamiento y desindustrialización neoliberal", que permitió que se prioricen los intereses de las "fuerzas económicas" y se fortalezca la "dependencia" del país. Así, puede reconocerse un desmantelamiento de la universalidad que caracterizaba a las políticas de educación técnica del peronismo y el desarrollismo. La causa no radicó tanto en la evolución del mercado de trabajo o las demandas de calificación de los procesos productivos, sino en la voluntad política de los actores "dominantes": las recomendaciones de los Organismos Internacionales de Crédito, los cuales perseguían el objetivo de mantener la dependencia del país para que no se desarrolle conocimiento y tecnología nacional (Puiggrós, 1996).

Para el 2001, la heterogeneidad de situaciones jurisdiccionales generó que muchas provincias no garanticen la cobertura o solo ofrezcan soluciones parciales (Román, 2010). La media de docentes por alumno de áreas rurales era inferior en la mayoría de las provincias, a pesar del menor nivel de asistencia a establecimientos educativos por parte de jóvenes rurales. En todas las provincias, la proporción de jóvenes que asistía a establecimientos educativos era menor; además, eran mayores los porcentajes de deserción para todas las provincias argentinas.

A comienzos del siglo XXI, la recuperación de un Estado activo y presente, la necesidad de contar con una única estructura educativa en todas las jurisdicciones del país, la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, la revalorización del vínculo educación y trabajo son concepciones y directrices que se encuentran en el seno de la propuesta política en educación que asumieron los gobiernos nacionales. En este marco, en 2005, se sanciona la Ley N.º 26.058 de Educación Técnica.

co Profesional (LETP) que concibe a los empleos de calidad como aquellos que permiten compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local (Art. 17). Esta ley es acompañada de la Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075 (LF) y de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (LEN), sancionada en 2006.

Estas regulaciones entienden que el mundo educativo y el laboral mantienen lógicas diferentes y que no se puede pensar en ambos como un ajuste de oferta y demanda, para modificar las propuestas educativas en torno, únicamente, a las demandas del mercado laboral. En este sentido, no se trata de anticipar la necesidad de cierto tipo de recursos humano, tal y como se desprendía del desarrollo ya cursado por los países más avanzados, o que grupos económicos concentrados definan la agenda de saberes de los trabajadores (Miranda, 2008). Desde esta lógica y atendiendo a las teorías del Capital Humano y de la Reproducción (Schultz, 1972; Becker, 1964; Bourdieu y Passeron, 1996), se abona una lógica de reproducción de las desigualdades sociales, económicas y culturales, donde las distribuciones de las posiciones sociales se explican únicamente por el crecimiento económico. Por el contrario, se advierte un enfoque integral de la relación entre educación y trabajo, donde se reconocen los intereses y las características del trabajador como actor y donde sus saberes y habilidades constituyen un aspecto clave que define y redefine la forma en que participa de su proceso de trabajo (Bowman, 2019; Levy, 2012).

Metodología

El estudio aquí presentado se inscribe en la investigación denominada *Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI*, desarrollada entre 2022-2025, financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina y cuyo lugar de ejecución es el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Fernández País y Villa, 2022).

En este marco, el estudio aquí presentado tiene el objetivo de analizar la formación profesional de la modalidad de jóvenes y adultos en Argentina, entre 2013 y 2023. Para su desarrollo, se utiliza un *enfoque cualitativo* (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), puesto que se aborda, desde los aportes de la sociología de la educación, cuestiones situacionales y contextuales de un conjunto de actores específicos del sistema educativo. A partir de aquí, se intenta examinar una serie de datos para interpretarlos a la luz de las concepciones, los aportes y las teorías educativas sobre desigualdades.

En este marco, el *tipo de investigación* es interpretativa (Hernández Sampieri *et al.*, 2014), ya que el estudio, si bien expone cuestiones descriptivas sobre los fenómenos observados, avanza en los vínculos entre conceptos y datos, orientando a explicar la inscripción conceptual de dichas relaciones en un tiempo y contexto determinados. En este sentido, se trabaja con la base de datos sobre Formación Profesional de la Modalidad de Jóvenes y Adultos de la Dirección de Evalu-

ción e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. De dicha base, se recuperaron los siguientes *datos*:

1. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), en porcentaje, 2013-2013.
2. Estudiantes por edad, en números, 2013-2023.
3. Estudiantes por género, mujer o varón, en porcentajes, 2013-2023.
4. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), por región, en porcentajes, 2013-2023.

Respecto del *recorte temporal*, se ha tomado la decisión de utilizar los últimos datos disponibles (hasta 2023) en el repositorio, para un lapso de diez años (2013-2023), a efectos de intentar dilucidar posibles tendencias o cambios de las características de la matrícula a lo largo del tiempo.

Respecto del *análisis*, esto es, la vinculación entre teoría y dato, se desarrolló un proceso de deducción (Marradi *et al.*, 2007), mediante el cual, a partir de los datos expuestos, se infieren teorías o conceptualizaciones desarrolladas en el campo educativo contemporáneo. Se trata de un trabajo analítico, donde se buscan relaciones coherentes para interpretar lo que se observa en cada conjunto de datos. En otras palabras, se trata de un método de demostración de los vínculos entre datos y aportes bibliográficos especializados en la temática sobre la formación profesional en la modalidad de jóvenes y adultos. Este proceso de interpretación generó ciertas líneas de análisis, a saber:

- a. *Contexto socioeducativo*: los datos al respecto ayudan a comprender las desigualdades sociales persistentes en la modalidad.
- b. *Edades de los estudiantes*: aportan a la interpretación de las características de las desigualdades respecto de la dimensión etaria.
- c. *Género de los estudiantes*: su análisis contribuye a conocer las desigualdades que atraviesa la formación profesional de los jóvenes y adultos en relación al género varón/mujer.
- d. *Territorio*: la información sobre dimensión territorial, interpretada a la luz de bibliografía sobre el tema, permite reconocer importantes desigualdades en torno del espacio social que se habita.

Resultados

Desigualdad social

Como se puede apreciar en la Tabla 1, desde 2013 a 2023, la mayoría de los estudiantes de la EPJA, en Argentina, pertenece a contextos socioeducativos muy bajos. Si bien la cantidad de jóvenes y adultos que se ubican en este nivel de índice disminuyó con el tiempo (desde 41,84 % en 2013 a 38,77 % en 2023, a pesar del aumento de la matrícula), se trata del sector más bajo que concentra la matrícula. A ello le sigue, en segundo término, el sector bajo que agrupa casi la mitad de la matrícula del sector muy bajo, de 20,15 % en 2013 a 18,9 % en 2023.

Tabla 1. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE)², en porcentaje, 2013-2013

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Matrícula (n)	466.582	506.999	546.918	552.549	549.537	571.655	619.168	509.562	503.419	555.732	597.753
Muy alto	5,47	5,96	5,83	6,39	6,64	6,76	6,7	6,45	6,06	6,3	6,26
Alto	7,36	8,04	7,83	8,18	8,29	8,37	8,5	8,42	8,82	8,2	7,87
Medio	17,75	17,27	18,18	18,01	18,27	18,93	18,76	17,99	18,05	17,41	16,67
Bajo	20,15	20,67	20,54	20,15	20,54	21,61	21,59	21,15	20,92	20,12	18,9
Muy bajo	41,84	41,44	40,67	42,94	43,21	43,3	44,14	44,38	43,02	42,3	38,77
S/D	7,43	6,63	6,95	4,33	3,04	1,03	0,31	1,62	3,13	5,66	11,53
Totales	100										

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

² El ICSE es un índice incorporado por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Se construye con base en el cuestionario básico del CNPHV 2010 y proporciona una medida sintética de la presencia de carencias o privaciones de la población en un conjunto de dimensiones (características de la vivienda, acceso al agua segura y al saneamiento adecuado, educación formal de los adultos del hogar, capacidad económica del hogar).

En tercer término, se ubica el sector medio que presenta una matrícula casi parecida al nivel bajo (de 17,75 % en 2013 a 17,41 % en 2023). En menor proporción, encontramos estudiantes de sectores altos (de 7,36 % en 2013 a 8,2 % en 2023) y de sectores muy altos (de 5,47 % en 2013 a 6,3 % en 2023). Dentro de cada sector que contempla el índice de contexto socioeducativo (ICSE), es plausible advertir que disminuyó levemente con los años la matrícula proveniente de sectores muy bajos, bajos y medios. En tanto que, para los sectores altos y muy altos, la matrícula aumentó, de modo inversamente proporcional al aumento de la matrícula total de estudiantes de la modalidad. De igual modo, estos cambios no terminan de afectar la tendencia claramente marcada acerca de que los estudiantes de la EPJA, en su mayoría, provienen de sectores bajos y muy bajos, característica sostenida a lo largo del tiempo (2013 a 2023).

Este escenario puede ser interpretado por algunos enclaves teóricos. Así, Bostal y González (2023) señalan que la heterogeneidad estructural del mercado de trabajo y la configuración desigual del sistema educativo, en convivencia con la ampliación de la obligatoriedad escolar en parte importante de los países de América Latina a partir del siglo XXI, constituyen engranajes de una dinámica social más amplia en la que se producen posiciones y distancias sociales diferenciadas y desiguales.

Respecto del mundo del trabajo y las desigualdades sociales, Reygadas (2004) sostiene que los mercados y otras formas de intercambio e interacción están incrustados en relaciones de poder y tradiciones culturales. Funcionan de acuerdo con trayectorias históricas e institucionales en las que operan muchos filtros y condicionamientos. Además de la competencia entre personas con diferentes capacidades, existen muchos otros factores que regulan la circulación y apropiación de las riquezas sociales.

Así, las interacciones dentro de los campos sociales inciden sobre la desigualdad. Las capacidades individuales se entrelazan con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y todos los demás entramados institucionales que organizan esos espacios. Dos personas con capacidades similares pueden alcanzar ingresos, estatus o poder diferentes, de acuerdo con la dinámica del campo. Además de eso, el funcionamiento reiterado de los campos de interacción incide sobre los individuos, provoca que las capacidades de ciertos grupos se fortalezcan mientras que las de otros se debilitan, con lo cual se consolidan las desigualdades persistentes, porque aparentan ser resultado de los méritos de las personas (Reygadas, 2004).

Con relación a las desigualdades educativas, Dubet (2019) afirma que, en los últimos cincuenta años, los sistemas educativos se masificaron por la extensión de los estudios y la apertura de las enseñanzas secundaria y superior. Paradójicamente, esta prolongada mutación colocó a las desigualdades educativas en el centro de los debates y las críticas porque nunca se cumplió la promesa de la igualdad de oportunidades.

Cuando ya no se evalúa una escuela según el número de niños escolarizados, sino según el porcentaje de niños de origen humilde (cuestión clara en la modalidad).

dad EPJA, como ya se observó) que accede a la enseñanza, se pasa de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades permite que las desigualdades educativas se consideren como "desigualdades justas", porque resultan de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales preexistentes a la escuela.

Sin embargo, continúa el autor, hay que señalar algunas dificultadas. Primera-mente, es una concepción demasiado exigente, ya que supone que la escuela es capaz de equilibrar las desigualdades socioculturales, aun cuando la sociología de la educación advierte que no es algo sencillo y que esas desigualdades se amplían de mil maneras en la escuela. Asimismo, esta concepción implica que la escuela sea perfectamente neutra, que esté, de alguna manera, "por fuera de la sociedad" y que no ceda frente a las demandas desiguales de las familias. En segundo lugar, esta norma supone que los estudiantes son plenamente responsables de sus éxitos y fracasos, ya que la equidad en la competencia escolar estaría formal-mente garantizada. Por último y no por ello una dificultad menor de este modelo, es que se basa en una idea de mérito según la cual los individuos serían los únicos responsables de sus rendimientos escolares, por sus virtudes, coraje, voluntad... En definitiva, la igualdad de oportunidades pone en la escuela la carga aplastante de ser la única institución que debe distribuir legítimamente a los individuos en posiciones desiguales (Dubet, 2019).

En este escenario conceptual y en vínculo con los datos aportados en la Tabla 1, hemos de observar las desigualdades y brechas socioeducativas entre el alumnado de contexto socioeducativo alto y el alumnado de contexto socioeducativo muy bajo. Las diferencias son acentuadas y dan por resultado una modalidad en formación profesional que concentra, mayoritariamente, sectores bajos.

Desigualdades en relación a la edad

Tal como se puede apreciar en la Tabla 2, en términos generales, es posible advertir que la EPJA en formación profesional cuenta con un abanico de edades de sus estudiantes, desde menos de 13 años a más de 55 años, según los datos disponibles. Dentro de este espectro, se reconocen grupos de edades y sus co-rrespondientes concentraciones. En primer lugar, la mayoría de los estudiantes, desde 2013 a 2023, presenta edades entre 19 y 24 años. En menor medida y en segundo lugar, el rango de edad que más concentra estudiantes comprende las edades de entre 25 a 29 años (54.135 estudiantes en 2013 y 75.900 en 2023). Le sigue, en tercer lugar, estudiantes de entre 30 a 34 años (49.048 en 2013 y 65.833 en 2023). Posteriormente, en cuarto lugar, se reconocen estudiantes de entre 35 a 39 años (40.774 en 2013 a 57.061 en 2023). La menor cantidad de estudiantes, según rango de edad, responde a quienes presentan menos de 13 años (5.730 en 2013 a 7.265 en 2022).

Este conjunto de datos puede ser interpretado a partir de algunos enclaves teóricos. Vinculando la Tabla 1, sobre sectores socioeducativos, y la Tabla 2, sobre la edad, Montesinos *et al.* (2010) señalan que, en nuestro país y en América Latina, la expresión "educación de adultos" constituyó un eufemismo para referirse a

Tabla 2. Estudiantes por edad, en números, 2013-2023

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Menos de 13	5.730	5.672	5.777	6.715	7.022	7.683	7.602	5.512	5.798	7.265	---
13-18	73.957	74.192	78.207	73.106	70.370	67.936	65.443	57.188	50.113	56.661	70.261
19-24	118.764	149.810	173.356	174.263	172.493	166.253	194.247	138.863	140.554	150.651	155.806
25-29	54.135	56.886	60.529	63.467	65.659	72.427	79.798	69.501	69.014	75.611	75.900
30-34	49.048	49.676	51.016	53.450	53.833	57.378	67.530	55.357	56.796	62.490	65.833
35-39	40.774	43.209	45.906	46.612	48.959	53.248	61.226	49.925	49.622	53.012	57.061
40-44	33.136	34.860	36.430	37.847	38.773	43.365	51.972	43.038	43.283	46.940	48.553
45-49	26.232	26.774	28.303	29.367	29.861	32.896	38.947	32.676	32.046	35.283	38.571
50-54	22.601	22.695	24.894	23.764	23.168	25.374	28.773	24.030	23.275	26.944	29.266
Más de 55	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	47.637
Totales	466.582	506.999	546.918	552.549	549.537	571.655	619.168	509.562	503.419	555.732	597.753

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Partiendo de este marco, las políticas educativas de la EPJA se han desarrollado bajo el denominado "paradigma compensatorio". Se trata de programas escolarizados de alfabetización y recuperación del retraso escolar desarrollados en espacios físicos precarios, con recursos humanos improvisados y financiación escasa, que alcanzan baja cobertura frente a la extensa demanda potencial y presentan elevados índices de repetición de grado. Dichas políticas suponen una definición de los destinatarios de la EPJA convencional, cuyo objetivo es la recuperación de estudios formales. Por esto, toman a la educación escolar como referencia, combinan un límite de edad con cierto grado de retraso en los niveles de instrucción y definen como prioritaria la atención de jóvenes y adultos analfabetos de 13 años y más.

Al respecto, Rodríguez (1996) sostiene que, desde siempre, las escuelas de adultos reciben proporciones importantes de niños y adolescentes, tal como muestra la Tabla 2. El crecimiento de la matrícula adolescente es un fenómeno típico de la actualidad, en Argentina y en el resto de América Latina. En este punto, el adulto de la educación es un eufemismo que oculta que el destinatario es un "marginado pedagógico", que significa, también, que pertenece a sectores sociales subordinados, lo cual es bastante independiente de su edad cronológica. Así, contrariamente a los sentidos que adquiere en otras superficies discursivas, la adultería pedagógica señala una carencia. Es decir, el adulto de la EPJA no se define por su edad ni por el grado de desarrollo de sus capacidades. Se trata, en términos generales, de un marginado del sistema escolar, al que el discurso pedagógico dominante construye como un sujeto carenciado. Se produce así un efecto de ocultamiento de la capacidad del sistema escolar de producir "marginados educacionales" (Rodríguez, 1996).

Respecto de la idea de "marginados educacionales", Tiramonti (2011) señala que la pretensión igualitarista del sistema educativo se articuló funcionalmente con el individualismo, lo que generó una dinámica de diferenciación del sistema y de promoción de los estudiantes que permitió mantener la ilusión de la igualdad y, a su vez, legitimar la selección negativa de grupos importantes de la población. Esta dinámica que acompañó la constitución y ampliación de las clases medias se ha transformado en un límite para la promoción de nuevos sectores sociales. El igualitarismo se sostuvo en un modelo de integración que, a la vez que incorporaba nuevos sectores sociales a los niveles medios y altos de la educación, generaba mecanismos informales o no explicitados, destinados a diferenciar a esa población. Los dispositivos consignados a comprobar el mérito, como los exámenes, fueron desplazados a favor de un doble mecanismo de selección: la puja desregulada de los individuos y la generación de circuitos escolares en los que se incorporó, de forma segregada, a los sectores emergentes.

En los últimos tiempos, sostiene la autora, se reconocen modificaciones en la configuración y diferenciación del sistema que tradicionalmente se caracteriza como segmentado, a uno fragmentado. A diferencia de los sistemas segmentados, donde las distancias entre los segmentos pueden medirse en grados de calidad sobre una medida común según la cual se establece una jerarquía de mayor a menor, el

proceso de fragmentación se caracteriza por una tendencia del sistema a construir espacios (fragmentos) que se ordenan de acuerdo a determinados patrones socioculturales y que se articulan con comunidades o poblaciones definidas. Las escuelas pertenecientes a estos fragmentos ordenan su propuesta en diálogo con estas comunidades y en concordancia con su universo cultural. No hay posibilidad de ordenarlos jerárquicamente, ya que se trata de órdenes diferentes o de distintos mundos culturales. Los fragmentos tienden a la homogeneidad sociocultural de sus miembros y a una permanente expulsión de los diferentes. Este movimiento genera una dinámica de permanente fragmentación (Tiramonti, 2011).

En este sentido y acorde a los datos presentados hasta aquí, la EPJA en formación profesional nuclea a un conjunto variado de sectores socioeducativos y grupos de edades. No obstante, se reconoce una tendencia clara: se concentran los sectores bajos en edades que superan las edades de egreso de la escuela secundaria común.

Desigualdades en torno al género

Tal como se puede observar en la Tabla 3, entre los años 2013 a 2023, la mayor cantidad de estudiantes de la EPJA en formación profesional, son mujeres, que corresponden, con algunas mínimas variaciones entre los diez años, al 59 % de la matrícula. De igual modo, no es posible advertir importantes diferencias proporcionales entre géneros, puesto que, tendencialmente, la matrícula concentra un 60 % de mujeres y un 40 % de varones.

Respecto de la variable género en la EPJA, es posible su interpretación a partir de ciertos aportes conceptuales. Freytes Frey y Barbetti (2020) y Millenaar y Jacinto (2013) acuerdan en señalar que aún persiste una segregación por género según distintas ramas de la educación técnico-profesional, aún en países donde se ha logrado ampliar el acceso de las mujeres a dicha modalidad. Se ha constatado que las mujeres se orientan, en mayor medida, a especialidades y oficios ligados con lo administrativo, el cuidado de personas, la atención de la salud. En cambio, los varones tienden a ser mayoría en ramas ligadas a la tecnología y la

Tabla 3. Estudiantes por género mujer o varón, en porcentajes, 2013-2023

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Mujer	59	60	60	60	60	60	60	59	61	59	59
Varón	41	40	40	40	40	40	40	41	39	41	41
Totales	100										

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

manipulación de objetos. Esto tiene su correlato en el mercado laboral, donde se advierten dos modos de segregación que están en la base de las desigualdades de género: una segregación horizontal, que refiere a la concentración de mujeres en ciertas ocupaciones identificadas como "típicamente femeninas" y una segregación vertical, que alude a la mayor presencia de mujeres en puestos de menor jerarquía. En lo que respecta particularmente a la segregación horizontal, se señala que el tipo de profesión que eligen las mujeres permite una mejor conciliación entre trabajo y vida familiar, en una organización social donde no hay igualdad de responsabilidades familiares, sino que la mujer debe hacerse cargo mayoritariamente de estas últimas.

Para Freytes Frey y Barbetti (2020), en la construcción social de la diferencia sexual, opera un conjunto de oposiciones que contribuye a construir una matriz de inteligibilidad binaria, que divide atributos y actividades entre lo masculino y lo femenino. Estas oposiciones están en la base de la constitución de estereotipos de género, esquemas de percepción, valores y normas arraigadas, que establecen roles y atributos cristalizados y diferenciados para varones y mujeres. En lo que respecta específicamente a la división sexual del trabajo, los estereotipos que la fundamentan y legitiman se asientan en dos principios organizadores: un principio de separación, por el que se delimitan tajantemente los trabajos de varones y mujeres, y un principio de jerarquización, por el cual se reconoce que hay trabajos que valen más que otros -y los trabajos realizados por varones suelen valer más que los de las mujeres- (Freytes Frey y Barbetti, 2020).

Por su parte, Millenaar y Jacinto (2013) reconocen que, a pesar de algunos avances en materia de incorporación de enfoques de género en las políticas públicas, las mujeres siguen en desventaja -como lo han estado históricamente- en todos los indicadores laborales y continúan enfrentándose a discriminaciones explícitas o encubiertas, tanto en sus procesos de inserción, como en la posibilidad de construir carreras profesionales. La presencia femenina suele ser mayor en puestos de trabajo informales y precarios, pero también en el trabajo no remunerado que se realiza en los hogares y que resulta -aunque no es reconocido como tal- un aporte fundamental al funcionamiento de la economía global.

Entre los elementos que permiten comprender la desigual distribución de los empleos entre varones y mujeres, deben mencionarse no solo los mandatos culturales que señalan cuáles son los empleos asociados a los géneros (y, por lo tanto, también la oferta de formación profesional), sino además la división de las responsabilidades domésticas y usos del tiempo entre varones y mujeres. Es en los sectores más pobres en donde estos imaginarios operan con mayor fuerza y diferencian la distribución de responsabilidades respecto del trabajo doméstico y extradoméstico, que incide en la preferencia a emplearse en determinados empleos y no en otros. En el caso de las mujeres pobres, se observan mayores entradas y salidas al empleo, lo que responde a sus períodos de maternidad, en los cuales permanecen inactivas. También es en estos sectores en donde la desigualdad social se entrecruza con la desigualdad de género, que genera ofertas laborales para las mujeres con características de mayor precariedad e inestabilidad (Millenaar y Jacinto, 2013).

En este sentido, es posible reconocer que, tendencialmente, los estudiantes de la EPJA en formación profesional son mujeres y, en menor medida, son varones. Si bien las proporciones entre ambos géneros no revisten una acentuada diferencia, la presencia contundente de ambos géneros permite revelar que, en el caso de la formación profesional, se asiste, aún en la actualidad, a una segregación de tareas que se traduce en el mundo del trabajo, conforme hemos analizado en este apartado.

Desigualdades territoriales

Acorde a los datos presentados en la Tabla 4, es posible reconocer diferencias en torno de la matrícula de la EPJA de la formación profesional, en relación a las condiciones socioeducativas por región. Así, de modo tendencial, entre los años 2013 a 2023, en primer lugar, la región Centro concentra casi la mitad de sus estudiantes provenientes de sectores muy bajos (50,3 % en 2013 a 44,35 % en 2023). Esta tendencia marcada se relativiza conforme se observan los datos de otras regiones. Por ejemplo, en la Región NOA, la matrícula de estudiantes provenientes de sectores muy bajos corresponde al 28,36 % en 2013 y al 25,68 % en 2023. En esta región, a comparación de la región Centro, la matrícula de estudiantes correspondiente a nivel muy bajo disminuye casi a la mitad en la región NOA. En función de ello, aumenta el porcentaje de estudiantes de sector medio en relación a la región Centro, de manera sostenida a lo largo de los diez años: de 13,09 % en región Centro, mientras que, en la región NOA, la matrícula que presenta nivel medio es de 23,49 %.

En este sentido, si bien, de modo general y tendencialmente a lo largo de los años 2013 a 2023, el mayor porcentaje de matrícula de la EPJA en formación profesional se concentra en sectores bajos y muy bajos, los porcentajes se relativizan por territorio.

Este escenario es posible comprenderlo desde ciertos enclaves teóricos. Así, desde una perspectiva sociológica del territorio, para Sassera (2022) y Riquelme (2022), existe un efecto de lugar, debido a que los espacios físicos son ámbitos en los que se expresan las jerarquías sociales y en los que ocurre la desigual apropiación de los capitales por parte de la población. Aquello que puede parecer natural, en realidad, es el resultado de la reificación, pues la ubicación de los distintos grupos sociales determina la posibilidad de apropiación de esos bienes y servicios.

La desigualdad socioeconómica se encuentra atravesada por la situación de los lugares donde habita la población. Es decir, la diferenciación territorial incide en las relaciones oferta y demanda de educación y formación para el trabajo y, más aún, pues las realidades provinciales son construcciones históricas y políticas de desarrollo social, económico y cultural de esas jurisdicciones políticas administrativas (Riquelme, 2022).

Según Sassera (2022), la dimensión espacial puede incidir en la diferenciación de las instituciones de la educación y formación, en tanto su personal y alumnado

pueden verse afectados por las desigualdades socioeconómicas, la segmentación urbana y la segregación sociorresidencial. El efecto de lugar se evidencia en las distintas jerarquías existentes entre zonas de emplazamiento de las escuelas y la distribución de los bienes y servicios sociales en esas áreas y las características socioeconómicas de la población. Las escuelas y los centros de formación presentan desiguales condiciones edilicias, de equipamiento y de plantel docente según donde se localicen, ya sean centros urbanos, en las áreas periféricas o en los barrios desfavorables o considerados peligrosos. Por este motivo, la localización es uno de los factores clave y determinante en las desigualdades educativas. Los niveles de desarrollo dispares entre contextos territoriales actúan a la vez como condicionantes de las posibilidades de desarrollo de cada territorio (Sassera, 2022).

Expresado de otro modo, Herger y Sassera (2017) señalan que la desigualdad espacial guarda estrecha relación con el espacio social, pues existen apropiaciones diferenciales de los lugares, servicios, bienes y capitales sociales. Los grados de distancias métricas implican el tiempo de los desplazamientos y movimientos de los cuerpos en el territorio que son posibilitados por el acceso a los medios de transporte. Por ello, contar con un buen servicio de transporte público es fundamental para el acceso a los espacios privilegiados de una ciudad: las escuelas, los hospitales, los lugares de recreación, etc.

Con lo cual, la localización es relativa a las intervenciones sociales y políticas, que dan por resultado las transformaciones físicas y materiales que otorgan "sentido del lugar", que se inscribe en el plano de las significaciones que sostienen la identidad. La acción social y política genera efectos sobre el espacio que se materializan en estructuras territoriales que retroalimentan este proceso (Herger y Sassera, 2017).

En este sentido, los distintos territorios, provincias, localidades, pueblos y barrios no son iguales en materia de oportunidades. En un mismo momento histórico, puede haber lugares con altos niveles de desarrollo social, económico y educativo y, al mismo tiempo, territorios con altos niveles de precariedad y economías de subsistencia. En nuestro país, esa es una realidad que ha marcado profundamente las desigualdades existentes. Y ello se replica, aunque de distintos modos, tanto en la estructura de oportunidades y servicios públicos -entre ellos, el sistema educativo- como en el desarrollo económico y social (Steinberg et al., 2021).

En este escenario, es posible reconocer que las desigualdades en torno de los sectores socioeducativos en relación a las regiones pueden deberse a la persistencia de oportunidades diferenciales territoriales. Si bien, como hemos mencionado, la EPJA en formación profesional concentra la mayor parte de su matrícula proveniente de sectores bajos, los porcentajes varían según la región. La interpretación posible, según las coordenadas teóricas, implica una distribución desigual de bienes y servicios en los territorios que, aunado con las posibilidades de grupos sociales, como hemos visto anteriormente, fecunda en planes posibles y amalgama diferentes porcentajes de estudiantes según el sector social en vínculo con las regiones nacionales.

Tabla 4. Estudiantes según Índice de Contexto Social de la Educación (ICSE), por región*, en porcentajes, 2013-2023

		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
C	Muy alto	2,53	2,81	2,55	2,66	2,63	3,28	3,49	3,27	2,57	2,7	2,89
C	Alto	6,22	6,91	6,48	6,69	6,59	6,68	6,97	6,52	7,04	6,5	6,06
E	Medio	13,56	13,16	14,14	13,44	13,92	14,71	15,46	14,22	15,13	15	13,09
N	Bajo	21,96	22,02	22,6	21,61	21,42	23,2	22,65	21,94	22,02	21,39	18,71
T	Muy bajo	50,3	50,85	50,95	52,36	52,75	51,23	51,2	52,74	50,64	49,76	44,35
O	S/D	5,43	4,25	3,28	3,23	2,7	0,9	0,23	1,3	2,6	4,65	14,9
Total		100										
C	Muy alto	7,22	8,78	9,1	9,43	9,9	9,96	9,97	8,71	8,15	9,22	9,15
C	Alto	8,04	9,83	10,47	9,86	10,32	10,19	10,58	9,24	10,54	9,69	9,6
C	Medio	24,38	19,65	22,43	22,13	23,08	22,03	23,28	22,41	17,98	18,94	18,66
U	Bajo	14,78	15,47	15,18	14,49	16,9	17,98	18,19	10,06	15,91	15,76	17,44
Y	Muy bajo	28,42	30,64	29,11	32,04	31,21	38,44	37,86	39,4	38,69	39,62	37,27
O	S/D	16,16	15,63	13,72	12,05	8,59	1,4	0,11	2,18	8,72	6,77	7,89
Total		100										
N	Muy alto	12,88	14,5	15,26	15,45	15,75	15,43	15,23	14,66	15,07	15,61	15,56
N	Alto	8,86	9,15	9,71	10,4	10,13	10,45	10,23	11,14	11,09	9,76	9,82
E	Medio	22,86	22,95	24,03	22,61	22,69	23,99	21,49	21,28	21,54	19,91	21,56
E	Bajo	16,14	16,62	16,4	16,01	16,28	15,93	15,26	16,05	15,39	14,75	14,31
A	Muy bajo	33,53	31,88	31,53	33,92	33,95	33,61	37,74	35,89	34,97	35,23	32,95
S/D	S/D	5,73	4,9	3,06	1,61	1,19	0,6	0,05	0,98	1,94	4,74	5,81
Total		100										

		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Muy alto	10,45	9,42	8,04	10,73	10,86	10,25	10,06	9,45	9,56	9,38	9,38	9,91	
Alto	13,24	12,84	11,44	13,29	14,06	14,46	14,49	14,64	14,19	14,63	14,63	14,8	
Media	24,68	23,85	23,87	27,12	26,52	25,19	25,27	25,38	24,71	21,72	21,72	23,43	
N	O	Bajo	14,12	16,71	15,48	16,27	17,34	17,72	18,43	18,87	19,55	16,73	18,04
A	Muy bajo	28,35	27,88	24,75	29,16	28,45	30,31	30,51	27,83	27,93	27,09	25,68	
S/D		9,17	9,31	16,42	3,43	2,77	2,06	1,23	3,83	4,06	10,44	8,15	
Total	100												
Muy alto	2,88	2,7	3,08	2,94	4,05	3,19	2,99	3,45	2,89	4,03		2	
Alto	2,03	1,97	1,96	2,15	2,31	2,06	3,74	4,86	5,38	3,59	3,01		
Media	18,89	19,68	17,77	18,53	17,73	23,45	21,59	20,69	20,76	19,82	18,38		
S	U	Bajo	31,66	32,66	32,2	32,7	34,6	34,23	36,21	34,35	34,74	33,64	32,62
R	Muy bajo	33,75	33,31	35,7	33,76	38,32	36,62	35,47	35,55	34,72	35,05	35,1	
S/D		10,78	9,68	9,28	9,91	2,99	0,45	--	1,1	1,51	4,87	8,9	
Total	100												

* Región Centro: Buenos Aires, CABA, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos.
 Región Cuyo: Mendoza, San Juan y San Luis.

Región NEA: Misiones, Chaco, Corrientes y Formosa.

Región NOA: Tucumán, Salta, Santiago del Estero, Jujuy, Catamarca y La Rioja.
 Región Sur: Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, La Pampa y Tierra del Fuego.

Fuente: elaboración propia según datos de la Dirección de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Conclusiones

Se reconoce que, efectivamente, los jóvenes y adultos de la formación profesional presentan características heterogéneas, con algunas tendencias relevantes. Respecto del nivel socioeducativo, se advierte la presencia de un abanico de situaciones sociales en las que se inscriben, que incluyen desde niveles altos hasta niveles muy bajos. En este espectro, la tendencia nos marca una concentración importante de cantidad de estudiantes provenientes de sectores bajos. Asimismo, las proporciones varían entre regiones, puesto que el territorio nacional cuenta con regiones (por ejemplo, NOA) donde la matrícula proveniente de niveles medios es proporcionalmente más alta que en otras regiones (por ejemplo, Centro). Al mismo tiempo, encontramos heterogeneidad de edades de los estudiantes, que se ubican entre menores de 13 años a mayores de 55 años. En este amplio rango, la mayoría de los estudiantes presentan entre 19 a 24 años, por encima de la edad de egreso del secundario común. Finalmente, en torno del género, se reconocen importantes proporciones de mujeres y varones, aunque la tendencia se orienta a concentrar más las primeras por sobre los segundos.

Estas características, que describen la matrícula de los jóvenes y adultos que transitan la formación profesional entre 2013 y 2023, se inscriben en procesos de múltiples desigualdades que la atraviesan (Dubet, 2019). Las desigualdades sociales se caracterizan por interacciones dentro de campos específicos donde diferentes grupos entrelazan sus acciones y prácticas con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y los entramados institucionales que organizan esos espacios. Esto se ve reflejado en la variedad de sectores socioeconómicos que participan de la modalidad.

Asimismo, las desigualdades de género advierten sobre los procesos de división sexual de los mercados de trabajo que atraviesan la propia formación profesional. Aquí, la idea de "trabajo feminizado" continúa operando en las elecciones de los oficios por parte de las mujeres, mientras que los varones eligen otro tipo de oficios que simbolizan la fuerza.

Por su parte, las edades también presentan características con notas de desigualdad, ya que la mayoría de los estudiantes se encuentra por encima de la edad de egreso del nivel secundario común, lo que se traduce en trayectorias interrumpidas que, si se observan a la luz del nivel socioeducativo, es posible aseverar que provienen de sectores bajos en su mayoría. Esto reproduce procesos de fragmentación dentro del sistema educativo que concentra a estudiantes que no han logrado completar en tiempo y forma su escolaridad proveniente de espacios sociales con carencias a nivel social y educativo.

Finalmente, encontramos desigualdades en torno del espacio territorial, puesto que los porcentajes de estudiantes provenientes de diferentes sectores (aunque la mayoría se concentra, como se dijo, en los sectores bajos) cambian según la región. La propuesta de análisis de este fenómeno considera que la disposición de bienes simbólicos y públicos tiene una presencia diferencial, aun en un mismo territorio nacional. Ello afecta las posibilidades de elección y trayectoria dentro del sistema educativo que también impacta en la formación profesional de la modalidad.

A modo de cierre, en este escenario, es posible advertir que la formación profesional de jóvenes y adultos se constituye en una posibilidad de albergar aquellas trayectorias interrumpidas que se encuentran entramadas social y educativamente en marcos de desigualdad de origen. Si bien resta trabajo por hacer a nivel de las políticas públicas, el reconocimiento de la modalidad con identidad única, junto con la inclusión de jóvenes y adultos provenientes de sectores bajos, nos marca la existencia de oportunidades reales de inclusión en el sistema educativo argentino.

Referencias bibliográficas

- Albergucci, M. L. (2018). *Escuela en clave de derechos. El director y la elaboración de proyectos institucionales participativos*. Documento base de la Propuesta de formación a equipos directivos. Consejo Provincial de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Argentina, Buenos Aires. (1944). *Decreto N.º 17.854. Creación de la Dirección Especial de Enseñanza Técnica*.
- Argentina, Buenos Aires. (1948). *Decreto N.º 19.379. Denominación de las Escuelas Industriales*.
- Argentina, Buenos Aires. (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>
- Argentina, Buenos Aires. (2005). *Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26058-109525/texto>
- Argentina, Buenos Aires. (2005). *Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26075-58ad93e7a4641.pdf>
- Argentina, Buenos Aires. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina, Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución 22/07. Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011*. <https://cfeducacion.gob.ar/resoluciones/res07/22-07.pdf>
- Becker, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Bostal, M. C. y González, F. M. (2023). Entre la desigualdad y la producción de algo nuevo. Un análisis a partir de experiencias educativas y laborales de jóvenes egresados del nivel secundario. *Estudios del Trabajo*, 66. <https://ojs.aset.org.ar/revista/article/view/85>

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.

Bowman, M. A. (2019). La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos: Notas conceptuales y definiciones político-curriculares. En M. C. Lorenzatti y M. A. Bowman (Comps.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa* (pp. 94- 119). Unirío.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCYE]. (2022). *Propuesta curricular para el nivel secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores*. DGCYE.

Dubet, F. (2019). La doble mutación de la escuela. En C. Balagué (Comp.), *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 71- 93). Ministerio de Educación de Santa Fe.

Ezpeleta, J. (1997). *Algunas ideas para pensar la formación de educadores de adultos* [Ponencia]. II Seminario Taller sobre Educación de Adultos. La Cumbre.

Fernández Pais, M. y Villa, A. I. (2022). *Pedagogía, sujetos, experiencias y saberes: producción de teoría e intervenciones del campo pedagógico en los umbrales del siglo XXI* [proyecto de investigación en curso]. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina. Una expansión controversial. *Revista Encuentro de Saberes*, 6, 33-41. <http://revistas.filos.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068>

Freytes Frey, A. y Barbetti, P. (2020). Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 346-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7477442>

Gaggero, H. (2012, 4 y 5 de octubre). *La expansión de la educación técnica durante el gobierno peronista (1943-1955)* [Ponencia]. XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Herger, N. y Sassera, J. (2017). Un acercamiento a la desigualdad socioeducativa en espacios locales. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV(15), 1-33. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2018-151503>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hirscht, D. (2015, 24-26 de junio). *Transformaciones recientes de la formación técnico profesional: un análisis de las tendencias globales y su expresión concreta en la Argentina* [Ponencia]. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores. En F. Finnegan (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 99- 129). Aique.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Millenaar, V. y Jacinto, C. (2013, 7-9 de agosto). *Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción* [Ponencia]. 11º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2000). *La educación de jóvenes y adultos. Estado de situación en la Argentina*. Ministerio de Educación.

Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(69), 185-198. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/242719>

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010, 9-10 diciembre). *Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos* [Ponencia]. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002

Riquelme, G. C. (2022). La educación y formación para el trabajo: aportes a las áreas de conducción educativa, las políticas, la planificación y la intervención pedagógica. En V. Acuña- Collado y R. Jr. Catelli (Eds.), *La educación de personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 196-230). Nueva Mirada.

Rodríguez, L. (1996). Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 5(5), 80- 85. <http://repositorio.filodigital.uba.ar/handle/filodigital/6291>

Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación Argentina VIII: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (pp. 289-317). Galerna.

Román, M. (2010, 15-19 noviembre). *Juventud rural en Argentina: Entre la vulnerabilidad y la estructura* [Ponencia]. VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.

Sassera, J. (2022). Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 23-36. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/167018>

Schultz, Th. (1972). La inversión en capital humano. En M. Blaug, *Economía de la educación* (pp. 85- 95). Tecnos.

La formación profesional de jóvenes y adultos en Argentina, 2013-2023

Steinberg, C., Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2021). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. CEPAL.

Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 692-709. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300003>

Villa, A. I. (2020). Educación formal alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de saberes*, (2), 31-52. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/2809>

Con-textos curriculares y su (re)producción: El caso del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios FinEs II, en la provincia de Buenos Aires

Curricular Contexts and Their (Re)production:
The Case of the FinEs II Primary and Secondary School
Completion Program in the Province of Buenos Aires

Sara Patricia Corzo ¹

Resumen: Este artículo analiza el Plan FinEs II en una sede de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante 2019, desde una perspectiva que articula la sociología de la educación y la didáctica. Se indagan las tensiones entre el currículum oficial versus el currículum en acción y se identifica la emergencia de un código de conocimiento integrado y prácticas pedagógicas comprometidas con el desarrollo del pensamiento crítico. A partir del análisis de prácticas docentes, se reflexiona sobre los sentidos políticos del currículum, las condiciones de escolarización y las posibilidades de una educación más justa en contextos de desigualdad.

Palabras clave: currículum, educación de adultos, práctica pedagógica, educación universal, sociología de la educación

Abstract: This article analyzes the FinEs II Plan at a site in the Province of Buenos Aires, Argentina, during 2019, from a perspective that brings together the sociology of education and didactics. It explores the tensions between the official curriculum and

¹ Magíster en Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de Nivel Superior. Formadora del Equipo Técnico Regional (ETR) en el Centro de Investigación e Información Educativa (CIIE), Región 6, de la Dirección de Formación Docente Permanente. Integrante de equipos de investigación, provincia de Buenos Aires. Consultora pedagógica en el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: corzopa27@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3060-2467>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 87-109.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)06) / Recibido: 9/04/2025 / Aprobado: 18/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

the curriculum in action, identifying the emergence of an integrated knowledge code and pedagogical practices committed to the development of critical thinking. Through the analysis of teaching practices, it reflects on the political meanings of the curriculum, the conditions of schooling, and the possibilities for a fairer education in contexts of inequality.

Keywords: *curriculum, adult education, teaching practice, universal education, educational sociology*

Introducción²

En este trabajo, nos proponemos compartir los resultados de una investigación centrada en el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs II-Trayecto Secundario) en la provincia de Buenos Aires, destinado a sujetos de 18 años y más que, desde 2009, se incluye como política educativa y propone revisar los sentidos de la inclusión y el derecho social a la educación de aquellos jóvenes y adultos que habrían quedado fuera del sistema formador por diversos motivos. Nuestro interés surge de una preocupación académica, política y pedagógica por las formas que asumen las propuestas curriculares en contextos de ampliación de derechos, particularmente, en el marco del esfuerzo por universalizar la educación secundaria en la Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26206/06 (LEN). Si bien se han logrado avances significativos en el acceso, persisten desigualdades estructurales que afectan la permanencia y finalización, sobre todo, entre estudiantes de sectores populares.

En este escenario, el Plan FinEs II se presenta como una iniciativa política clave para garantizar el derecho a la educación obligatoria de jóvenes y adultos excluidos del sistema tradicional. Desde una perspectiva socioeducativa, nuestro análisis se orienta a comprender las lógicas curriculares en acción y a indagar si este plan constituye una herramienta de justicia educativa o si reproduce, bajo formas novedosas, las inequidades del sistema (Dubet, 2011).

Asumimos, con Basil Bernstein (1998), que el currículum, la pedagogía y la evaluación constituyen un "código educativo" que expresa principios de distribución del poder y de control social. En consecuencia, exploramos cómo se reconfigura ese código en el FinEs II. También, nos apoyamos en la visión de Stenhouse (1985) y Feldman (2008) para sostener que toda propuesta curricular es una construcción social situada, tensionada entre prescripciones normativas y condiciones concretas de implementación.

² A fin de facilitar la lectura, la presente investigación se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la investigadora.

Nuestra investigación se inscribe en el campo de los estudios curriculares con una perspectiva crítico-interpretativa. Nos posicionamos desde un enfoque cualitativo y recurrimos al estudio de caso como estrategia metodológica para comprender en profundidad un recorte situado: una sede del Plan FinEs II en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina.

La recolección de información incluyó observaciones de clases, entrevistas semiestructuradas a docentes, entre ellos, al personal de conducción y estudiantes; análisis de documentos institucionales, planificaciones y proyectos pedagógicos. Este abordaje nos permitió triangular distintas fuentes para comprender el currículum en acción, atendiendo tanto a las prescripciones como a las mediaciones y/o "recontextualizaciones" que se producen en la interacción pedagógica.

Asimismo, recuperamos las categorías de educación permanente, reconocimiento de saberes previos y flexibilidad curricular, que son clave en las definiciones contemporáneas sobre la educación de jóvenes y adultos.

El Plan FinEs II en contexto

El Plan FinEs II se inserta en una tradición histórica de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en América Latina, caracterizada por la tensión entre una visión compensatoria y una concepción transformadora de la educación. En Argentina, la creación de la Dirección Nacional de la Educación del Adulto (DINEA) en 1968 y la posterior Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 marcaron hitos en el reconocimiento de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) como una modalidad específica, no subordinada.

En la provincia de Buenos Aires, la Ley N.º 13.688, sancionada en 2007 y diversas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) orientan la implementación del Plan FinEs II, para promover una formación integral que no se reduce a la capacitación laboral, sino que incluye la participación ciudadana y el acceso a estudios superiores. El plan incorpora criterios de flexibilidad en el diseño curricular, la selección docente y la organización institucional, basándose en el modelo de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), pero con adecuaciones cuatrimestrales.

Pese a su expansión, el plan convive con tensiones propias de su doble condición: como política de inclusión educativa y como dispositivo estatal sujeto a regulaciones que pueden restringir su potencial emancipador. El análisis de investigaciones previas muestra una vacancia en los estudios sobre las prácticas curriculares concretas y los modos en que se construyen los saberes en el aula FinEs. En este sentido, diversas investigaciones dan cuenta de su alcance territorial, de su diseño institucional innovador, de su capacidad de interpelar a sujetos históricamente excluidos del sistema educativo, así como de las tensiones que su implementación generó en torno al régimen académico tradicional. Sin embargo, persisten importantes vacancias en el campo de estudio, particularmente, en lo que respecta a los aspectos pedagógicos de la política y al tratamiento curricular que desarrollan los docentes tutores en sus propuestas. En términos generales, los estudios se han

Con-textos curriculares y su (re)producción...

concentrado en caracterizar el formato del dispositivo FinEs II, subrayando su flexibilidad, territorialidad e inclusión, más que en analizar en profundidad los contenidos seleccionados, las estrategias didácticas utilizadas o las propuestas de evaluación. Tal como lo señalan Sassera y Herger (2021), poco se ha explorado sobre el tipo de formación ofrecida históricamente a los jóvenes y adultos desde la secundaria en esta modalidad. La dimensión curricular -es decir, qué se enseña, cómo se enseña y con qué fines formativos- permanece escasamente problematizada.

Desde un enfoque regional, Terigi (2009) aporta herramientas para analizar las políticas de inclusión según su intensidad (profundidad de transformación en las condiciones de escolarización) y su extensión (amplitud de la cobertura). El Plan FinEs II se sitúa como una política "intensiva", que transforma aspectos centrales del formato escolar (currículum, régimen académico, espacios de cursada, vínculo pedagógico). No obstante, dicha innovación no ha sido acompañada sistemáticamente por estudios pedagógicos que permitan comprender cómo esas transformaciones operan concretamente en las aulas y con qué efectos. En esta línea, autores como de la Fare et al. (2016) destacan el carácter universalista del FinEs II en contraposición a enfoques compensatorios del pasado, aunque advierten la escasa sistematización de datos oficiales y la falta de articulación con propuestas de formación profesional. Investigaciones como las de la Secretaría de Evaluación Educativa del MEN (2018) y García (2019) resaltan la relevancia del plan como política social y educativa, pero también advierten sobre la necesidad de fortalecer su dimensión pedagógica y didáctica, sobre todo, tras los cambios en la gestión política entre 2016 y 2017, sin modificar su lógica de intervención territorial. Desde el enfoque de la pedagogía social y territorial, Villa (2019) y Di Bastiano (2015) subrayan el rol de las organizaciones sociales y comunitarias como actores clave en la producción de sentidos y la apropiación local de la política. Crego y González (2015), por su parte, profundizan en la relación entre educación y desigualdad y sitúan al FinEs II como respuesta a las múltiples formas de segregación (urbana, educativa y laboral). A su vez, múltiples voces han señalado las limitaciones estructurales del programa: la escasa producción didáctica específica para la EDJA, la falta de capacitación docente orientada al abordaje de trayectorias educativas interrumpidas y heterogéneas y la ausencia de un corpus curricular propio adaptado a la modalidad (Burgos, 2015; Bargas, 2019). En este sentido, Bargas (2019) plantea la urgencia de no restringir el análisis del FinEs II al formato organizacional, sino problematizar el proyecto pedagógico y, en particular, los saberes que deberían ser priorizados en la formación de ciudadanos críticos.

En síntesis, el corpus de investigaciones evidencia que, si bien el Plan FinEs II ha sido objeto de análisis en tanto política pública, innovación organizacional o estrategia de inclusión, son escasos los estudios que aborden su dimensión pedagógica con foco en la selección y organización del currículum, las estrategias didácticas y los modos de evaluación en la práctica docente. Este vacío plantea la necesidad de estudios específicos que profundicen en los modos en que los docentes tutores construyen propuestas pedagógicas situadas, desde qué marcos teóricos y con qué criterios seleccionan contenidos, qué sentidos atribuyen al vínculo pedagógico y cómo se configuran las experiencias escolares de jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad.

Por lo tanto, esta línea de investigación se inscribe en un campo aún en construcción, que exige avanzar en la comprensión de los "textos y contextos" del aula FinEs II en diálogo con los marcos normativos, las prácticas reales y los sentidos atribuidos por sus actores. Explorar estos aspectos permitirá aportar elementos sustantivos al debate sobre la calidad e intencionalidad pedagógica de las políticas de inclusión educativa en la modalidad de jóvenes, adultos y adultos mayores.

Marco teórico y metodológico del estudio

El propósito de este apartado lo inscribimos en la presentación del encuadre teórico y metodológico del análisis en una de las sedes del plan bajo estudio, ubicada en la localización jurisdiccional referenciada. Partimos del supuesto de que la escuela, más allá de su función tradicional de transmisión de conocimientos, constituye un espacio social fundamental de producción de subjetividades, donde la organización de los aprendizajes y las interacciones instituidas inciden directamente en la experiencia escolar (Fernández Enguita, 1999; Terigi, 2012).

Desde una perspectiva sociológica crítica, adoptamos el modelo de análisis propuesto por Basil Bernstein, quien sostiene que "el conocimiento escolar opera como un principio regulador de la estructura de la experiencia" (1998, p. 24). En esta línea, el currículum no constituye una mera selección de contenidos del pasado, sino que interviene activamente en la construcción de la conciencia y delimita lo pensable y lo decible en el marco institucional. Tal como plantea Eisner (1998), definir el currículum implica establecer las oportunidades de los sujetos para experimentar diferentes formas de conciencia, para dar lugar a determinadas posibilidades de aprendizaje y excluir otras.

Para indagar cómo se materializa el currículum en contextos concretos de enseñanza, retomamos el modelo del discurso pedagógico de Bernstein (1990), que nos permite analizar la lógica interna de los mensajes educativos a partir de los procesos de recontextualización del conocimiento. Esta perspectiva considera el pasaje del conocimiento desde los campos de producción (científicos, disciplinares, simbólicos) hacia los espacios de reproducción pedagógica (escuela, aula), donde se subrayan los mecanismos de selección, transformación y control implicados en dicha operación.

Uno de los conceptos centrales del enfoque bernsteiniano³ que orienta este estudio es el de "código", entendido como un principio regulativo tácitamente adquirido que orienta la selección e integración de significados, su forma de realización y los contextos que los evocan. Este código se expresa en tres dimensiones

³ Cabe situar que la disciplina desde donde produjo Basil Bernstein es la sociología y, dentro de ella, se podría sostener que el autor se posiciona en un espacio de intersección entre subdisciplinas dentro del campo sociológico tales como la sociología de la cultura, sociología del conocimiento, sociología de la educación, sociología de las religiones, sociolingüística y sociología de la transmisión como terminó definiendo su programa de investigación (Graizer y Navas Saurin, 2011). En etapas anteriores, la teórica Navas Saurin (2008) lo habría inscripto dentro de la Sociología de la pedagogía.

interdependientes: el currículum, la pedagogía y la evaluación. A su vez, abordamos la distinción entre Currículum de Colección y Currículum Integrado, a partir de la fuerza de la Clasificación de los contenidos (C+/C-), lo cual permite analizar la organización del conocimiento en términos estructurales y en lo que el autor designa como discurso instruccional:

Los códigos agregados (o de colección) aumentan la libertad del maestro mientras que los códigos integrados reducen dicha libertad en una relación directa con la fuerza del código integrado. [...] La libertad creciente de los maestros dentro de los códigos agregados es paralela a la reducción de la libertad de los alumnos y la reducida libertad de los maestros dentro de los códigos integrados es paralela a la creciente libertad de los alumnos. En otras palabras, hay un cambio en el balance del poder entre el maestro y el alumno en la relación pedagógica. (Bernstein, 1974, p. 12)

En lo que respecta a la relación pedagógica, el análisis se apoya en el concepto de Enmarcamiento (E) o *framing*, en torno al grado de control ejercido por el docente (o por el estudiante) sobre la selección, secuencia, ritmo (tiempos) y criterios de evaluación del conocimiento. Es decir, el autor utiliza los conceptos de Clasificación (C) y Enmarcamiento (E) como dimensiones de análisis de la práctica educativa:

- La Clasificación (C) refiere a la fuerza de las fronteras entre saberes o disciplinas. Una clasificación fuerte (C+) implica contenidos claramente segmentados por áreas (currículum de colección), mientras que una clasificación débil (C?) señala una organización más integrada o flexible del conocimiento (currículum integrado).
- El Enmarcamiento (E) alude al grado de control ejercido sobre los aspectos formales del proceso pedagógico. Un enmarcamiento fuerte (E+) indica mayor regulación por parte del docente; uno débil (E?) supone mayor autonomía del estudiante en la construcción del aprendizaje.

Estos conceptos permiten observar cómo se distribuye el poder simbólico en las prácticas educativas y qué lógicas se actualizan en la enseñanza dirigida a jóvenes y adultos en el marco del Plan FinEs II.

Complementariamente, incorporamos aportes de autores que han reflexionado sobre la integración curricular, la interdisciplinariedad y el trabajo por proyectos, tales como Torres Santomé (2006), Beane (2008), Morin (1998), Edelstein (2011), Lenoir (2015) y Camilloni (2012). Estas perspectivas nos han permitido ampliar la mirada sobre las formas contemporáneas de organización del conocimiento escolar y han sostenido el análisis de las propuestas educativas orientadas a sujetos jóvenes y adultos.

En términos metodológicos, optamos por un enfoque cualitativo, enmarcado en el diseño de estudio de caso (Stake, 1998) focalizado en un centro educativo del Plan FinEs II durante 2019. La elección de este diseño responde a la necesidad de comprender la complejidad del fenómeno estudiado en su contexto específico, a través de una aproximación situada y contextualizada. Llevamos a cabo la

recolección de datos mediante observaciones no participantes de clases, entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y directivos y análisis documental de planificaciones y proyectos pedagógicos.

Para el análisis, consideramos ese "ida y vuelta" entre teoría y empírea y recurrimos a distintos conceptos que pudieran relacionarse con los textos y el contexto relevante del caso estudiado, dado que consideramos importante trazar "un camino inductivo que identifique los espacios o procesos de transformación en y desde las escuelas" (Gómez Caride, 2016, p. 9). Utilizamos los conceptos de Clasificación y Enmarcamiento para identificar las dinámicas del código pedagógico en acto, atendiendo a los sentidos construidos por los actores involucrados.

En cuanto a ello, consideramos, en primer lugar, la dimensión estructural (u organizacional) de la práctica pedagógico-curricular, llevada a cabo en este Centro Educativo (CE) con sus respectivas variaciones de fuerza (+) y/o debilidad (-) en la Clasificación (C), y las relaciones que se producen entre espacios curriculares, comunitarios, sujetos y discursos tanto académicos como cotidianos, desplegados en el contexto de la instrucción. Los descriptores previstos son: las finalidadesobjetivos; los contenidos/actividades; la metodología que orienta la práctica y los criterios de evaluación que los docentes implementan en dicha propuesta educativa. El discurso instructivo (DI) está orientado al control de la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento considerado legítimo, así como a la apropiación de capacidades cognitivas específicas. Este discurso regula no solo los contenidos a ser enseñados, sino también las formas en que se enseña, aprende y evalúa. Tal como señala Camilloni (2012), la teoría de la instrucción se configura como un discurso crucial, en tanto que regula las decisiones didácticas fundamentales -fines, objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación- y, a la vez, "modela al sujeto pedagógico, al transmisor, al contexto de enseñanza y a la competencia comunicativa implicada en dicho proceso" (Bernstein, 1998, citado en Camilloni, 2012, p. 18).

Para la dimensión interaccional, nos valemos del principio de Enmarcamiento (E), el cual permite indagar las reglas discursivas (DR)⁴ puestas en juego en la relación entre sujetos. Usamos también los valores fuertes (+) y/o débiles (-) para describirlas. Los indicadores para abordar dichas reglas se componen de la selección, secuencia, ritmo (tiempo) y evaluación de los conocimientos para hacerse con el texto legítimo por parte de estudiantes (Bernstein, 1998), ya que "estructura la enseñanza y el aprendizaje" (Camilloni, 2006, citado en Gómez Caride, 2021).

Para ubicar el análisis de ambas dimensiones, utilizamos una matriz descriptiva⁵ donde registramos el trabajo de campo realizado, además, este da cuenta de los instrumentos utilizados en la recogida de datos. Traducido en términos de indicadores,

⁴ Este discurso no solo legitima las reglas formales de la institución educativa, sino que estructura las relaciones de poder, las identidades y los modos de relación entre sujetos.

⁵ La matriz que presentamos es una adaptación del instrumento metodológico diseñado por Graizer y Navas Saurin (2011), para lo cual modificamos los indicadores que responden a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

son los grados que toman la Clasificación y el Enmarcamiento que, en ambos casos, tienen la misma gradación: muy fuerte: ++, fuerte: +, débil: - y muy débil: --.

Finalmente, se consideran los condicionamientos impuestos por la pandemia del COVID-19, que afectaron tanto la implementación del programa como las posibilidades de trabajo de campo, sin por ello invalidar la relevancia del estudio en relación con la implementación de políticas educativas destinadas a jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo formal.

La dimensión estructural de la práctica pedagógica: la Clasificación en el discurso instruccional

Examinamos en el análisis cómo dicha Clasificación se manifiesta en el currículum, la pedagogía y la evaluación implementadas en la sede CE1-CENS 1 de La Matanza, a partir del trabajo de campo realizado mediante observaciones de clases del tercer año, entrevistas grupales con estudiantes y entrevistas al equipo directivo del CENS de referencia⁶.

Desde el punto de vista institucional, se observa que, si bien el centro FinEs II depende administrativamente del CENS 1, funciona en un predio municipal con una fuerte vinculación comunitaria. Esta característica territorial imprime una lógica propia a las prácticas escolares, lo que genera condiciones que los docentes consideran favorables para el aprendizaje, al posibilitar una disposición flexible del espacio físico y una apropiación simbólica del entorno. Como expresa una docente: *Los espacios públicos pertenecen a todos, en especial a los sujetos de la comunidad* (Prof. Andrea, Lengua y Literatura).

En términos curriculares, se advierte una propuesta pedagógica que se orienta al desarrollo de capacidades, que articulan los saberes previos de los estudiantes con nuevos conocimientos a partir de un enfoque situado. Puede inferirse que los docentes prevén esa vinculación con el contexto local:

Si hay algo que ponderar de este Plan es su impronta social y real, quiero decir, la educación no está solo en los edificios de las escuelas, los organismos públicos también son del pueblo y aquí se verifica. Muchas escuelas que están en mejores cuestiones edilicias no saben de la existencia de los organismos vivos que están en su propia manzana, poder potenciar el afuera y el adentro de la escuela que, en realidad, son uno solo, da sentido a la tarea pedagógica. (Prof. Marcelo, Problemática Social Contemporánea)

Los docentes recuperan las experiencias personales de los sujetos y las conectan con contenidos escolares, en el marco de proyectos pedagógicos integra-

⁶ Los resultados que aquí se sistematizan corresponden a una investigación de mayor envergadura realizada en una etapa anterior (2019), cuyos objetivos trascienden el alcance de lo expuesto en el presente artículo; por ello, las referencias a notas de campo, a entrevistas y a observaciones se presentan de manera abreviada y remiten al estudio original para un análisis más exhaustivo. Para ampliar, ver: Corzo (2023, pp. 61-90).

dos, construidos en torno a un "Contexto Problematizador"⁷, definido de manera colaborativa. Esta modalidad genera una Clasificación débil (C-), que difumina las fronteras entre disciplinas y promueve una integración significativa de saberes. Así lo expresan: *Si bien cada profe tiene en cuenta los contenidos de su materia, nos damos un tiempo para unificarlos, es decir, ponemos en juego la diversificación de la enseñanza considerando el contexto donde está inserto el centro básicamente* (Prof. Marcela, Filosofía).

E:⁸ ¿Con quiénes lo realizan? ¿En qué espacios?

Prof. Andrea: *Entre los profes de esta sede trabajamos en un proyecto pedagógico y curricular integrado. Los espacios que tenemos para ello no existen prácticamente, en realidad, solo tenemos una reunión general antes del cuatrimestre con el dire..., es más una acción voluntaria que realizamos muchas veces por fuera de las sedes y con los docentes con lo que podemos contar... ipor suerte, los espacios colaborativos como el Google drive nos facilita la tarea! Comenzamos a soñar con este trabajo compartido a partir de la capacitación que hicimos allá por el 2015⁹.*

E: ¿Cómo definís un proyecto integrador? ¿Qué tienen en cuenta para ello?

Prof. Andrea: *En realidad, priorizamos contenidos de las materias del programa cuando definimos un contexto problematizador específico para el centro, luego los ubicamos dentro de ese proyecto. Es una guía para todos, y tiene sentido pedagógico relacionar las capacidades a lograr con los saberes de los estudiantes, sus intereses y el conocimiento que pretendemos trabajar.*

E: ¿Cuál es el contexto problemático que seleccionaron? ¿En qué tiempos de la cursada lo trabajan?

Prof. Andrea: *Este cuatrimestre es "el desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes"¹⁰, lo trabajamos a partir de la quinta o sexta clase del cuatrimestre, cuando ya establecimos un vínculo con el grupo, además de los contenidos; a partir de ello los*

⁷ Por acuerdo federal, el Contexto Problematizador se concibe como un marco en el que se desarrollan las Situaciones Problemáticas y los Proyectos de Acción en tanto ambos deben dialogar con la realidad local, provincial y regional. (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 21).

⁸ Extracto de entrevista realizada a docente. La letra "E" refiere a Entrevistadora. Para ampliar, ver: Corzo (2023, pp. 61-90).

⁹ Curso de Formación en Servicio: *De la reflexión sobre la Práctica Docente hacia la Transformación de la Realidad* (2014/2015). Convenio Universidad de Lanús- DGCyE. En el distrito de La Matanza, participaron 120 docentes.

¹⁰ Los otros once son: 1. Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza; 2. Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud; 3. El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural; 4. Las relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades; 5. Diversidad sociocultural y desigualdad; 6. El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras; 7. El poder de lo comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas individuales y colectivas; 8. La apropiación cultural y las tensiones interculturales; 9. Desnaturalización de lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano; Derecho a la tierra y vivienda: identidad, dignidad y oportunidades para todos; 11. La dimensión económica y sus efectos en la vida social (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 32).

Con-textos curriculares y su (re)producción...

estudiantes seleccionan un problema concreto y vamos construyendo su abordaje... es más, lo evaluamos con mirada integral, todos los profes juntos y junto a los estudiantes". (Entrevista a docente, Lengua y Literatura, 3 de agosto 2019)

En este relato sobre la forma que adquiere "la planificación del currículum integrado", el director del centro nos comenta:

1º- Cada profesor tiene en cuenta los contenidos curriculares de su materia para luego priorizarlos en base al contexto problematizador seleccionado; 2º- Luego elaboramos un diseño colaborativo entre áreas afines en una primera instancia (Cs Sociales, Cs Naturales, Lenguajes); 3º- En una segunda instancia, teniendo en cuenta dicho contexto problematizador- según el centro y su realidad territorial- se da lugar a la planificación de la propuesta de enseñanza; 4º- La tercera y última etapa la confeccionamos junto al grupo de estudiantes, previo hacerlos partícipes de tal contexto. Esto es muy importante definirlo junto a ellos, además, porque el cierre de la propuesta es la evaluación de las capacidades puestas en juego. (Alejandro, director del CENS 1)

A partir de este circuito, los estudiantes seleccionan las situaciones problemáticas y los proyectos de acción para organizar la cursada:

Ajustamos de este modo, la versión definitiva de la planificación integrada que no solo nos sirve a nosotros como equipo de profes, sino principalmente a la organización curricular, pedagógica y de evaluación para estudiantes, los documentos que están vigentes en la modalidad nos habilitan a ello pues solo contamos con el listado de contenidos del plan de estudios que encima, es anacrónico¹¹. (Prof. Marcelo, Problemática Social Contemporánea)

En este relato, se hace alusión al documento *Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales* del CFE, el cual cita:

Respecto de los contenidos de la enseñanza, en los diseños curriculares y/o planes de estudio jurisdiccionales se configurarán Núcleos Conceptuales que serán redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad caracterizada en las Situaciones Problemáticas y con posibilidad de intervención a partir de la formulación y ejecución de Proyectos de Acción. (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p. 18)

Podemos apreciar que se van estableciendo relaciones de Clasificación débil entre los contenidos de las asignaturas. En los relatos, la frontera entre una dis-

¹¹ Se refiere al Plan de Estudios de la Resolución N.º 6321/95 vigente en la jurisdicción provincial y data del año 1995. En su lugar, utilizan el *Marco de Referencia* que brinda el encuadre general con estos componentes y es de alcance nacional. A la fecha se ha promulgado la nueva propuesta curricular en la provincia de Buenos Aires: Resoluciones N.º 2993/22 y N.º 3463/22. Nuevo Diseño Curricular para el Nivel Secundario de la Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores que toma dichos marcos de referencia (Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

ciplina y la otra quedan difusas al abordar el contexto problematizador y se tiene en cuenta que: "la Clasificación, orienta al hablante hacia lo que se espera y lo que es legítimo en ese contexto" (Bernstein, 1998, p. 104).

Consideramos que la colaboración entre colegas permite reflexionar sobre la propia práctica y además ampliar el campo de posibilidades (Camilloni, 2012; Davini, 2008), por ello, utilizan dicho instrumento como una guía para alcanzar las intenciones educativas que subyacen a sus propuestas de enseñanza. Es importante anotar aquí que la LEN establece "el diseño de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura" (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, art. 48, inc. f), el cual posibilita un abordaje integral que dé respuesta a las necesidades de los sujetos participantes de la experiencia pedagógica. De acuerdo con lo mencionado, se adopta para la EPJA a nivel nacional una estructura curricular modular¹², basada en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, que contextualiza los contenidos de enseñanza. Si bien los docentes no denominan módulo a la propuesta, el director y aquellos lo definen como un *proyecto pedagógico curricular integrado* (Alejandro, director).

Tal como sostiene Beane (2008, p. 76), "la integración del currículum empieza y termina con los centros organizadores dirigidos al tema o problema". En consonancia, las prácticas observadas parten del diálogo con los estudiantes, la problematización de la realidad y el análisis colectivo de las inquietudes sociales. Las disciplinas no se presentan como comportamientos estancos, sino como soportes para comprender y transformar el mundo (Freire, 1996). Desde esta perspectiva, se conjugan componentes interdisciplinares e integradores, que, como plantea Lenoir (2015), no suponen una mera acumulación de saberes disciplinares, sino un esfuerzo por religar conocimientos con sentido.

En cuanto a la evaluación, se constata un enfoque formativo concebido como función didáctica integrada (Villa, 2019) al proceso de enseñanza y de aprendizaje para que "los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades" (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 13). Se utilizan rúbricas que valoran tanto el producto del trabajo grupal como los aportes individuales, que atienden a criterios de complejidad, pertinencia y comprensión del problema abordado. Esta concepción promueve una evaluación para el aprendizaje, continua y participativa, que involucra activamente a docentes y estudiantes: *Trabajamos con rúbricas de evaluación de proceso, en mi caso con una que les presento a los estudiantes en las primeras clases*, afirma Marisa (Prof. Inglés); otro docente, Florencia, expresa: *Desde que aprendí a usarlas siento que me organiza y también a los estudiantes, van viendo sus logros y dificultades en torno las capacidades esperables, así que está buenísimo* (Prof. Diseño y Desarrollo de Proyectos).

¹² Según la Resolución N.º 118/10, un módulo es el componente curricular que constituye una unidad de sentido, que organiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte. Este posicionamiento favorecerá la interpretación de la realidad del sujeto de manera emancipadora (Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p. 6).

Con-textos curriculares y su (re)producción...

A nivel institucional, la gestión del CENS 1 desempeña un rol de acompañamiento cercano a la sede FinEs II, que facilita la participación en actividades comunitarias y promueve instancias colectivas de reflexión pedagógica. Esta gestión se caracteriza por una Clasificación y un Enmarcamiento débiles en el ejercicio de sus funciones, lo que prioriza la construcción de vínculos pedagógicos y la producción de aprendizajes significativos.

Finalmente, el análisis del discurso instruccional revela una diferenciación entre el lenguaje académico y el lenguaje cotidiano, lo cual implica desafíos en la construcción del conocimiento escolar. No obstante, la debilidad de la Clasificación entre espacios curriculares permite configurar un currículum de tipo global (Camilioni, 2012; Torres Santomé, 2006), orientado a la resolución de problemas reales, en el que los estudiantes pueden desarrollar una voz propia en el marco de una autonomía informada y singular. Esta flexibilidad, inherente al diseño del Plan FinEs II, constituye tanto una potencialidad como una limitación, en la medida en que la desregulación estatal en torno al programa deja librada a las escuelas la responsabilidad de sostener su sentido pedagógico, en este caso, decidir la utilización del plan de estudios vigente en la jurisdicción provincial,¹³ pero ajustándolo a las normativas nacionales (Resoluciones N.º 118/10 y 254/15).

Según los indicadores previstos en esta dimensión, presentamos el esquema de análisis en la Figura 1. Dicho análisis sintetiza los datos recogidos en torno a la forma que adquiere la práctica pedagógica en el currículum puesto en acto en este centro educativo y, con ello, el tipo de código de conocimiento educativo relevado.

Recordamos que el discurso instruccional (DI) confiere al estudiante las herramientas necesarias (conocimientos y habilidades, destrezas, otras) para desempeñarse en campos de actividad específicos. Así, las diferencias en esta relación corresponden a fuertes grados de Clasificación, de mayor o menor intensidad.

Figura 1: Grados de Clasificación en la dimensión estructural. Descriptores del DI.

Relaciones	Finalidades /objetivos	Contenidos/ actividades	Metodología que orienta la práctica	Criterios de evaluación
Entre discurso académico y cotidiano	C +	C --	C -	C +
Entre espacios curriculares				

Fuente: elaboración propia.

¹³ Plan de Estudios CENS, Resolución N.º 6321/95 que, como citamos, pertenece a la jurisdicción provincial y data de 1995.

Esta relación se especifica con valor fuerte (+), pues apela a la importancia de la acción educativa en torno a aquellos saberes docentes necesarios que propician mejores oportunidades de aprendizaje a los aprendices. Terigi lo expresa así:

En la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión; así, caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. (Terigi, 2013, p. 10)

Asimismo, Freire (1996) sostiene que el educador debe ser directivo en su rol, aunque esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido, que el educador ya sabe *a priori*, pero tampoco caer en una posición espontaneista. Es decir, una posición según la cual "en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos" (p. 62).

En este sentido, habla de "partir" de los saberes de los educandos, de su comprensión de la realidad, para buscar y alcanzar colectivamente una comprensión más acabada del mundo.

La dimensión interaccional de la práctica pedagógica: el Enmarcamiento en el discurso regulador

En este apartado, el foco analítico se orienta hacia la dimensión interaccional del discurso regulador, entendida como el conjunto de reglas discursivas que norman las relaciones sociales involucradas en la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento en el marco del Plan FinEs II. Particularmente, centramos el análisis en el concepto de Enmarcamiento, en el sentido propuesto por Bernstein (1990), como forma de control pedagógico que opera sobre la selección, la secuencia, el ritmo y la evaluación del saber escolar, así como sobre las posiciones que asumen los sujetos en el acto educativo.

El trabajo de campo desarrollado en el CE 1-CENS 1 nos permitió observar cómo las relaciones entre docentes y estudiantes se construyen a partir de una diversidad de trayectorias educativas reales, marcadas por interrupciones, retornos, condiciones laborales, responsabilidades familiares y procesos migratorios. En este escenario, el Enmarcamiento se manifiesta en un vínculo pedagógico que reconoce y valora las experiencias biográficas de los sujetos, al integrarlas al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Soledad comenta:

Los estudiantes de estos sectores han sido vulnerados en sus derechos básicos como sabemos, pero dar vuelta esa historia también nos corresponde a todos: comenzar por reconocer que tienen saberes de todo tipo es una punta importante y de una gran responsabilidad político-pedagógica. (Prof. Soledad, Matemática)

Los docentes observados asumen una posición que tensiona el discurso hegemónico, que construye interacciones donde los estudiantes son reconocidos

Con-textos curriculares y su (re)producción...

como sujetos centrales del acto pedagógico. Esta centralidad se evidencia en las estrategias didácticas utilizadas, en la escucha activa de sus intereses y preocupaciones y en la explícita voluntad de recuperar saberes situados y culturalmente relevantes. Como señala Dante:

Como verás, la mayoría de las estudiantes en este 3er año son mujeres, han vivido una vida muy difícil, pero están aquí que es lo importante, desean superarse y dejar a un lado esas marcas de exclusión y también marcas de enseñanza que portan porque hubo quienes alguna vez les negaron su derecho a estudiar, entre otras cosas. (Prof. Dante, Estado y Nuevos Movimientos Sociales)

Esta apuesta implica disputar sentidos acerca de quiénes pueden ser considerados legítimos portadores del conocimiento escolar, lo que habilita la palabra y la presencia de quienes han sido históricamente excluidos del sistema educativo:

Los saberes de nuestros estudiantes los reconocemos, así como sus historias de vida. Yo creo que el sufrimiento ayuda a aprender, ellos están acá porque ese aprendizaje de sobreponerse ante la adversidad tiene mucho que ver con el valor que le asignan a la escuela y eso tenemos que poder darle contenido (Prof. Pablo, Informática).

El testimonio de este docente permite comprender la construcción de un sentido compartido del aprender como forma de reparación y afirmación subjetiva. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica adquiere un carácter ético y político que desborda la mera transmisión de contenidos, que se configura como un espacio de reconocimiento, restitución de derechos y elaboración de nuevas subjetividades.

Nos introducimos en la clase de Estado y Nuevos Movimientos Sociales, a cargo de Dante. La jornada inicia con la necesidad de abordar las situaciones problemáticas referenciadas en los grupos y de avanzar con las formas de su concreción en los proyectos de acción. Para comenzar a completar el esquema de las propuestas, el docente indaga, por un lado, la tercera propuesta faltante (un grupo de estudiantes aún no habría realizado selección) y, por otro, las expectativas de la tarea a realizar. El docente releva información y el diálogo da cuenta del trabajo a desarrollar: *Las situaciones problemáticas que les inquieta están súper interesantes, por su relevancia social, seguramente los textos y lo que pudimos ir trabajando hasta ahora les va a servir.*

Las tres propuestas quedan expuestas de este modo: "Las mujeres y sus derechos", "Los jóvenes y la droga" y "El problema del trabajo" y las inquietudes de los estudiantes aparecen: *Nos costó un poco ponernos de acuerdo, pero ya está, los otros profes ya nos dijeron que haremos un trabajo de investigación con esto* (Est. 1); *Profe: ¿es parecido a lo que hicimos el año pasado en la materia investigación?* (Est. 2); *¿Cuánto tiempo tenemos?* (Est. 3); *Estuvimos buscando información sobre temas de la mujer con el profe de informática el otro día* (Est. 4).

El docente va aclarando dudas; estas refieren a conocimiento del área de Ciencias Sociales; la temática del conflicto, la relación con otros espacios de cursada (en este caso, metodología de la investigación que forma parte de los espacios

curriculares del ciclo anterior, entre otras). La nota distintiva en estas intervenciones es que no solo los profesores apelan a las reglas discursivas y sin posición jerárquica entre ellas, sino que, a partir de lo relevado en sus intervenciones, también los estudiantes las integran.

La clase continúa:

Para realizar las investigaciones tendremos que seguir una secuencia de pasos y asignar tiempos adecuados para cada etapa, recuerden que este trabajo tiene un plus: investigar y proponer alguna solución concreta en el barrio. Después de elegir el tema, deberán establecer los objetivos que deseen alcanzar con su investigación. Esto les ayudará a mantenerse enfocados y dirigir sus esfuerzos hacia resultados concretos. A continuación, dedicaremos tiempo a la recopilación de información y revisión bibliográfica. Les enseñaremos cómo buscar fuentes confiables y relevantes para su investigación, y los profes estaremos disponibles para cualquier consulta que tengan durante este proceso. Una vez que hayan recopilado suficiente información, llegará el momento de analizar los datos y presentar las posibilidades de poder concretarlo en un proyecto de acción concreto. Los guiaremos con técnicas de análisis adecuadas y ayudaremos a interpretar la información obtenida. Luego, cada grupo deberá redactar el informe final de su trabajo. Estaremos disponibles para revisar sus avances para asegurarnos de que el informe sea completo y cumpla con lo que se propusieron.

Se observa la atención de estudiantes en esta fase de la clase. Luego, el profesor sintetiza la secuencia en un esquema:

- Introducción y elección del tema; planteo del problema (con preguntas) y objetivos (posibles de realizar); dos semanas.
- Recopilación de información y revisión bibliográfica (dos semanas).
- Análisis de datos y resultados (dos semanas).
- Elaboración del informe final (una semana).

Recuerden que este proceso de investigación es una oportunidad para crecer como estudiantes y como ciudadanos informados. Estamos emocionados de ver los resultados de su trabajo y el impacto que tendrán sus investigaciones en la comunidad. ¡Manos a la obra y aprovechemos al máximo esta experiencia de aprendizaje juntos! (Observación de clases, octubre 2019)

En lo que sigue de la clase, los estudiantes comienzan por plantear algunas metas que se proponen y comparten los materiales que están recopilando (es el equipo que tratará la problemática de la mujer). Realizan esta actividad en grupo general. El docente retroalimenta las intervenciones en forma constante y propone agendar los tiempos de abordaje.

En lo que respecta al control del discurso regulador, el análisis muestra un Enmarcamiento fuerte (E+) en la selección y secuenciación de los contenidos, que se articula con los proyectos de acción trabajados en el aula. Sin embargo, el ritmo de aprendizaje presenta un Enmarcamiento débil (E-), los tiempos escolares se ajustan a las condiciones y posibilidades de los estudiantes en una lógica que

Con-textos curriculares y su (re)producción...

prioriza la comprensión y apropiación significativa del conocimiento por sobre la estandarización temporal.

La evaluación también adquiere características particulares, se integra al proceso de enseñanza y se expresa en la elaboración de proyectos de acción que permiten aplicar los saberes a situaciones relevantes para los estudiantes. Este tipo de Enmarcamiento refuerza la autonomía de los sujetos y reconfigura el lugar tradicional de la evaluación como instancia de control externo: *Tender a su participación activa tienen que ver con sentirse parte de esa realidad y poder operar en ella*, señala Mercedes (Prof. Diseño y Desarrollo de Proyectos).

No obstante, se identifica una limitación estructural en términos del Enmarcamiento (E--). La ausencia de un diseño curricular actualizado y específico -tanto para CENS como para el Plan FinEs II así como instancias de formación docente permanente- no son simplemente carencias técnicas, ya que su ausencia deslegitima el orden oficial que debería regular las relaciones, los roles y las identidades dentro del proceso pedagógico. Los docentes del Plan FinEs II manifiestan la necesidad de contar con espacios de intercambio, reflexión pedagógica y actualización profesional que fortalezcan el trabajo colectivo y promuevan una apropiación crítica del currículum integrado. Tal como sugiere Lorenzatti y Tosolini (2020): "Se requiere una construcción conjunta para identificar sus reales necesidades y saber qué es lo que ellos identifican como una situación problemática" (p. 51) que, en este caso, no siempre se encuentran garantizadas¹⁴.

Los docentes se pronuncian ante esto:

Creemos en la potencialidad de este currículum que integra y construye ciudadanía, pero necesitamos espacios en los centros y escuelas para potenciarlo (Prof. Marisa, Inglés). *Seleccionamos saberes y respetamos los tiempos de aprendizaje de los estudiantes, ¿por qué debemos buscar espacios para encontrarnos a veces en casas, en fiestas, o en solo en el drive?* (Prof. Alfredo, Química). *Intento que esta forma de trabajar se dé en otras sedes donde trabajo, pero es imposible. Los docentes no se sienten motivados y no existe ningún tipo de acompañamiento en esos lugares, por eso, tengo temor que de no preverse espacios o jornadas pedagógicas para nosotros los profes o que cambie el director esto se caiga... no podemos sostener que solo sea un trabajo voluntario el que hacemos* (Prof. Soledad, Matemática).

Es importante advertir que el trabajo en equipo depende casi exclusivamente de la voluntad de los docentes. En tal sentido, las entrevistadas sostienen que las horas de encuentro, planificación conjunta y elaboración de materiales no son rentadas, lo que complejiza tanto las disponibilidades de tiempo para los encuentros como para las tareas de planificación conjunta. Estos se llevan a cabo en tiempos y espacios que, la mayoría de las veces, son informales.

¹⁴ Según Bernstein (1990), el discurso regulador (DR) define el conjunto de reglas que establece qué cuenta como orden legítimo. Al no garantizarse desde el nivel macropolítico jurisdiccional una normativa acorde, se produce una orfandad normativa que delega en los docentes la carga de reconfigurar lo extemporáneo, lo que debilita la autoridad del sistema educativo y apela solo a la "voluntad" de los docentes.

Si bien los profesores a cargo del espacio de Ciencias Sociales sostienen que el formato integrado supone una mejor organización de la enseñanza, también consideran que implica un desafío para los docentes, sobre todo porque su formación inicial o de grado es de tipo disciplinar. Este tipo de propuestas de integración o interdisciplinares demanda un proceso de formación posterior. Un docente explicita:

Parte de la resistencia y parte de los argumentos (que defienden el formato disciplinar) se enmascaran en la pertinencia científica, disciplinar y, honestamente, me parece muy hipócrita porque el que no puede hacer un área sabe poco de su asignatura. Si alguien puede hablar de historia sin hablar de geografía, de contextos naturales, de condiciones naturales, de relaciones sociales en el espacio es que no sabe historia, es así, y el que habla de geografía sin saber historia, no sabe geografía (Prof. Marcelo, Problemática Social Contemporánea).

Mercedes agrega: *No solo algunos docentes no quieren dejar de lado los feudos disciplinares que existen, detrás de eso hay intereses y nosotros trabajamos para cambiar eso* (Prof. Mercedes, Diseño y Desarrollo de Proyectos).

En síntesis, este análisis permite avanzar en la comprensión del discurso regulador como práctica situada, tensionada y co-construida por los actores escolares. Las reglas del Enmarcamiento no son meramente prescriptivas, sino que se reformulan en función de los vínculos sociales, las historias de vida y las condiciones estructurales en las que se desarrolla la educación de jóvenes y adultos.

Por ello, lo esquematizamos tal como puede apreciarse en la Figura 2.

Es así como los docentes proporcionan a los jóvenes y adultos la posibilidad de reconocer el texto legítimo que se espera que (re)produzcan y, de esta forma, se posicionen en situación autónoma e informada de realización.

Figura 2: Grados de Enmarcamiento en la Dimensión Interaccional. Descriptores del DR.

Relaciones	Selección	Secuencia / ritmo	Evaluación
Entre sujetos*	E+	E-	E+
Entre responsables educativos**	E--	E--	E--

* docentes-estudiantes / estudiantes entre sí.

** nivel micro, meso y macro.

Fuente: elaboración propia.

Consideraciones finales: sentidos, tensiones y proyecciones en torno al currículum y la práctica pedagógica en el Plan FinEs II

La pregunta orientadora sobre el rol del currículum oficial en los centros educativos habilitó un terreno fértil para problematizar la legitimidad de los saberes escolarizados, así como las formas en que estos son seleccionados, organizados y transmitidos en contextos educativos específicos.

El abordaje de este objeto de estudio -aun escasamente explorado desde una perspectiva que articule la sociología de la educación y la didáctica- permitió interrogar sus implicancias políticas, particularmente, en relación con los modos en que el currículum instituido y el currículum en acción tensionan y redefinen las posiciones de docentes y estudiantes en el entramado escolar. Si la educación pretende construir a un ciudadano comprometido que aborde su papel en el mundo, debe promover actitudes de responsabilidad colectiva y social:

Se trata de que la educación garantice las condiciones para que los sujetos, además de poseer los conocimientos necesarios para estar incluidos a la sociedad, se preparen, en tanto ciudadanos, para asumir un papel activo y comprometido con el cambio social. (Prof. Pablo, Informática)

O como expresan los estudiantes: *Sentimos que formamos parte de un proyecto común, y nuestra opinión es tenida en cuenta* (Diego, Estudiante).

En esta línea, la reflexión de Bernstein (1998) resulta especialmente pertinente: "Los sesgos en la forma, contenido, acceso y oportunidades de la educación tienen consecuencias no solo para la economía; estos sesgos pueden llegar a drenar los mismos manantiales de afirmación, motivación e imaginación" (p. 78). A la luz de esta afirmación, los resultados de la investigación muestran cómo las decisiones pedagógicas y curriculares, moldeadas por los saberes docentes, tienen efectos concretos sobre la subjetividad, el reconocimiento y la agencia de quienes participan del acto educativo.

Uno de los hallazgos más relevantes se vincula con la emergencia de un código de conocimiento educativo integrado, sostenido tanto por el equipo directivo como por los docentes de la sede analizada. Dicho código se expresa en una propuesta curricular que no se limita a reproducir lineamientos normativos, sino que apuesta por una "reinvención del currículum escolar" (Terigi, 2013, p. 34), nutrida por la experiencia educadora y una lectura crítica del contexto social y cultural de los estudiantes (Lorenzatti y Tosolini, 2020). En este sentido, se produce una debilitación de los límites entre los saberes escolares y los saberes del medio social, lo cual habilita formas de participación estudiantil, caracterizadas por la responsabilidad, la autonomía y la creatividad, en sintonía con las propuestas de Paulo Freire (2010).

Este enfoque supone una redefinición del currículum como espacio de participación democrática, donde la voz de los estudiantes no solo es escuchada, sino que se convierte en condición de posibilidad del proceso educativo. Tal como lo expresa Torres Santomé (2006, p. 256): "Es necesario que el alumnado sepa que tiene voz y que lo que piensa es importante compartirlo y confrontarlo con los

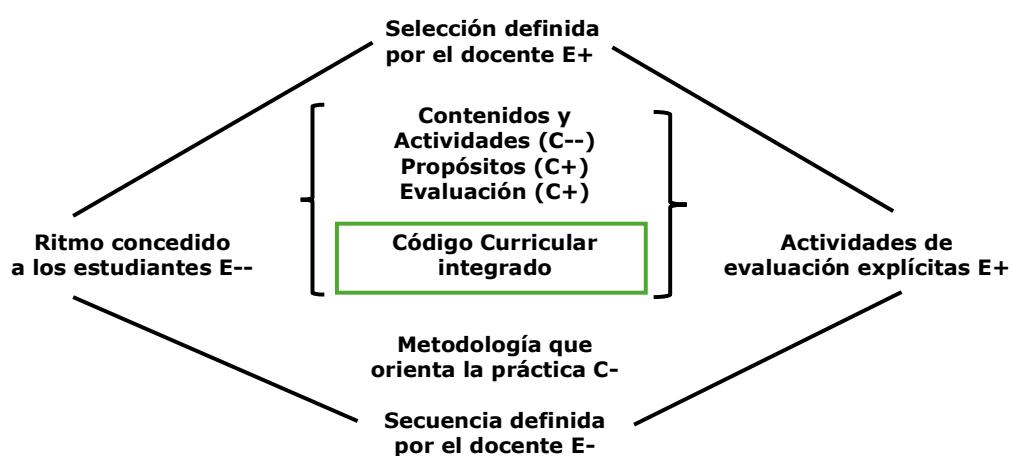
demás" lo cual implica descentrar al docente como único productor legítimo de conocimiento y habilitar otras formas de enunciación, saber y poder en el aula.

Desde la perspectiva del modelo pedagógico analizado, se identifican rasgos propios de un Currículum Integrado (C--), particularmente, en torno a los proyectos de acción y a la unidad entre los discursos de la Formación General, Orientada y Especializada. Los límites disciplinarios se presentan difuminados, en favor de una estructuración supradisciplinar del conocimiento, que busca responder a problemas socialmente relevantes y culturalmente significativos para los sujetos que aprenden. En términos del Enmarcamiento (E), el análisis revela un equilibrio en la comunicación pedagógica, que permite conjugar el reconocimiento de las trayectorias de los estudiantes con una propuesta formativa orientada a la apropiación crítica del saber.

El esquema completo de ambas dimensiones y el código curricular resultante se expone en la Figura 3.

La tipología del "compromiso con el desarrollo del conocimiento crítico" (Brusilovsky y Cabrera, 2012) se consolida como categoría descriptiva del posicionamiento docente en este contexto. Los educadores reconocen la pertenencia de sus estudiantes a sectores históricamente postergados y, desde allí, construyen propuestas pedagógicas que buscan habilitarlos como sujetos críticos, reflexivos,

Figura 3: Código curricular de integración según principios de C y E en el Plan FinEs II.



Fuente: elaboración propia.

Con-textos curriculares y su (re)producción...

responsables y con capacidad de incidir en su entorno. Esta perspectiva no solo interroga las lógicas meritocráticas del sistema educativo, sino que reivindica el derecho a una educación transformadora, situada y humanizante:

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud a favor de la superación de las injusticias sociales. (Freire, 2010, p. 102)

No obstante, también se han identificado condiciones estructurales que tensionan la posibilidad de consolidar estas prácticas pedagógicas en el marco del nivel medio. La fragmentación de los equipos docentes, la escasa oferta de formación permanente específica y la precariedad institucional de los dispositivos del Plan FinEs II plantean límites concretos a la sostenibilidad de estas experiencias. Sin embargo, el análisis desarrollado permite afirmar que existen potencias formativas que abren caminos hacia una escuela más democrática y justa, siempre que se asuma el compromiso explícito de sostenerlas y expandirlas, especialmente, en el nivel macropolítico del sistema educativo.

Finalmente, este trabajo se inscribe en una apuesta por seguir construyendo una escuela para todos, lo cual exige un debate ideológico profundo y una toma de posición colectiva por parte de los distintos actores implicados en el hecho educativo. Como sostiene Camilloni (2012): "Debemos desarrollar de manera continua nuestra capacidad para despertar y sostener el interés, la implicación, la intriga y la fascinación de nuestros alumnos por el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales" (p. 74). En ese horizonte, el desafío es mantener viva la pregunta por lo común, por lo justo y por lo posible en la práctica docente cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Resolución N.º 118/10. Aprobación de documentos: "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-Documento Base" y "Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos"* <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10.pdf>
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Hacia la Estructura Curricular de la EPJA*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005643.pdf>

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Resolución N.º 254/15.* <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res15/254-15.pdf>

Bargas, N. (2019). *El Plan FinEs II. Una propuesta alternativa de finalización de estudios secundarios.* 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Beane, James A. (2008). *La integración del currículum.* Madrid: Morata

Bernstein, B. (1974). *Clases, códigos y control I: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.* Akal.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia.* El Roure.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Morata.

Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogía de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea.* Coloquio serie editorial

Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. (1995). *Resolución N.º 6321/95. Plan de Estudios del Bachillerato para Adultos.* <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/1995/6321/202870>

Buenos Aires, Argentina. (2007). *Ley Provincial de Educación N.º 13688.* <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Resolución N.º 2993/22.* <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Resoluci%C3%B3n%202993%20-2022%20Dise%C3%BDo%20Curricular%20para%20el%20Nivel%20Secundario%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20de%20los%20Venes%2C%20Adultas%20y%20Adultos%2C%20Adultas%20y%20Adultos%20Mayores.pdf>

Buenos Aires, Argentina, Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Resolución N.º 3463/22.* D:\lifecycle\tmp\pdँfg-LIVECYCLE05_\a9\de5f-0c0d90-13a937-6f1043-7ba462-3436f7\File.html

Burgos, A. (2015). Contribuciones y límites en la ampliación del derecho a la educación en las políticas sociales. El Plan FinEs en Don Torcuato. En C. Jacinto, *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones* (pp. 59-83). IDES.

Camilloni, A. (2012). Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. *Actualización Pedagógica*, 59, 15-32. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/314>

Corzo, S. P. (2023). *Con-Textos curriculares y su (re)producción: el caso del FinEs II en la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación]. Repositorio Digital San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/23880>

Crego, M. L. y González, F. M. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. Cuestiones de Sociología. *Memoria Académica*, 13. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7444/pr.7444.pdf

Con-textos curriculares y su (re)producción...

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

de la Fare, M., Rovelli, L. y Atairo, D. (2016). Innovaciones en las políticas nacionales de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA): el Programa FinES en Argentina y el PROEJA en Brasil. *Horizontes*, 34(3), 7-21. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9805/pr.9805.pdf

Di Bastiano, R. (2015). *Cuando las organizaciones actúan como puentes: Un estudio sobre la implementación del Plan FinEs*, La Plata [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación].

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno.

Edelstein G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Eisner, E. W. (1998). *Cognición y currículum: una visión nueva*. Amorrortu.

Feldman, D. (2008). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Capítulo 1. Aique.

Fernández Enguita, M. (ed.) (1999). *Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo*. Ariel.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2^a ed.). Siglo XXI.

García, D. (Coord.) (2019). *Didáctica y Pedagogía de la Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal*. Noveduc.

Gómez Caride, E. (2016). ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.7>

Gómez Caride, E. (2021, 31 de agosto). *Conferencia Escuela, Pandemia y Curriculum: reflexiones para construir una nueva normalidad escolar* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_tjZfTaxnNQ

Graizer, O y Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356(1), 133-158. https://www.academia.edu/4894152/_El_uso_de_la_teor%C3%A3da_de_Basil_Bernstein_como_metodolog%C3%A3da_de_investigaci%C3%B3n_en_Did%C3%A3ctica_y_Organizaci%C3%B3n_Escolar_

Lenoir, Y. (2015). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/ceich.24485705e.2013.1.46514>

Lorenzatti, M. del C. y Tosolini, M. (2020). Los aportes de Freire para repensar las prácticas de enseñanza con jóvenes y adultos. *Revista Del IICE*, (48), 43-55. <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10201>

Morin, E. (1998). *Sobre la interdisciplinariedad*. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). https://pensamientocomplejo.org/?mdocs-file=307&utm_source=chatgpt.com

Navas Saurin, A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/66f31073-ed0e-4fc0-ae05-65d925bcefdd/content>

Sassera, J. y Herger, N. (2021). Políticas de inclusión educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires: tensiones en torno a la segmentación socio educativa y el acceso al conocimiento. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(17), 13-25. <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778665003.pdf>

Secretaría de Evaluación Educativa. (2018). *Investigación evaluativa del plan FinEs 2*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_fines_web_0.pdf

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revisita de Educación*, 277, 43-53. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/eu/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277/re277-03.html>

Terigi, F. (2009). Las políticas de inclusión educativa. En F. Terigi, R. Perazza y D. Vaillant, *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar* (pp. 143-190). Colección: Educar en Ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Terigi F. (2012). Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 55-75). IIPE-Unesco.

Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Torres Santomé, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.

Villa, A. (2019). FinEes2: Una pedagogía social, una pedagogía del territorio, una didáctica integrada. En D. García (Coord.), *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de Educación Popular en el sistema educativo formal* (pp. 27-38). Novedades Educativas.

Neoliberalismo y racismo institucional desde la mirada de un diseño curricular de la educación primaria de personas jóvenes y adultas

Neoliberalism and Institutional Racism
from the Perspective of a Curriculum Design
for Primary Education of Young People and Adults

Raul Esteban Ithuralde¹

Resumen: Este trabajo es parte de una tesis doctoral que estudia las instituciones de la educación primaria de personas jóvenes y adultas. Aquí se focaliza en el análisis, en su contexto sociohistórico de producción, del diseño curricular jurisdiccional como regulador de las prácticas en las escuelas y se caracterizan las formas en que representa la educación en la modalidad y a las personas destinatarias. Se encuentra un discurso que, en su fundamentación, articula elementos del neoliberalismo y de posiciones conservadoras en lo moral, en el cual se esencializa a la quienes habitan la provincia de Santiago del Estero y se racializa y minoriza a la población demandante de la modalidad. En su conjunto, se propone una educación de tipo compensadora. Se observa una asociación entre estas formas de clasificación social y las intervenciones propuestas al personal docente. Así, desde estos márgenes de la política educativa argentina, es posible revalorizar la reflexión político-pedagógica-didáctica y situada sobre la enseñanza.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos, currículum, racismo

¹ Doctor en Química. Especialista Superior en Investigación Educativa. Especialista en Técnicas y Métodos de la Investigación Social. Licenciado y Profesor en Química. Licenciado en Educación. Docente de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Investigador de la Universidad Nacional de Santiago del Estero/CONICET. Santiago del Estero, Argentina. Correo electrónico: esteban@ccpems.exactas.uba.ar.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9757-0530>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 110-128.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)07](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)07) / Recibido: 31/03/2025 / Aprobado: 18/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: This work is part of a doctoral thesis that studies educational institutions in primary education for young people and adults. It focuses on the study, in its socio-historical context of production, of the jurisdictional curricular design as a regulator of practices in schools, analysing the ways in which it represents education in the modality and the people to whom it is addressed. We find a discourse that articulates elements of neoliberalism and conservative moral positions, in which the population of Santiago del Estero is essentialised and the population demanding the modality is racialised and minoritised, proposing a compensatory type of education. There is an association between these forms of social classification and the interventions proposed to teachers. Thus, from these margins of the Argentinean educational policy, it is possible to re-evaluate the political-pedagogical-didactic and situated reflection on teaching.

Keywords: young and adult education, curriculum, racism

Introducción

Este trabajo constituye un avance de la tesis de Doctorado en Humanidades (Área Educación) de la Universidad Nacional de Tucumán, titulada *Instituciones educativas de nivel primario de la modalidad de personas jóvenes y adultas: diversidades socioculturales, estrategias de enseñanza y la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud*. Aquí, se analiza el diseño curricular de la Educación Primaria de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la provincia de Santiago del Estero y se caracterizan las perspectivas que lo sostienen y el sujeto de la educación que lo construye.

La EPJA tiene una larga tradición en Argentina, ya que fue institucionalizada como posibilidad con la Ley Nacional de Educación Común N.º 1420/1884. La orientación de la enseñanza desplegada en esta ahora modalidad educativa fue variando en el tiempo: si en sus inicios y por muchas décadas fue hegemonicamente guiada por una búsqueda de civilizar a las personas que asistían a la modalidad, esta tuvo, sobre todo durante las décadas de los sesenta y los setenta, un componente crítico, algunas veces, emancipador, que fue reprimido severamente durante la última dictadura cívico-militar-religiosa en Argentina (1976-1983) e, incluso, desde antes por organizaciones parapoliciales. Numerosas investigaciones dan cuenta que, desde la vuelta de la democracia institucional en diciembre de 1983, la EPJA ha tenido mayormente un carácter de educación compensadora, sostenida por un discurso minorizador y tutelar sobre sus sujetos destinatarios (entre otras, Brusilovsky y Cabrera, 2008).

En la década de los noventa, se implementaron, en el ámbito educativo, un discurso y una política de orientación neoliberal a nivel nacional. Como primera medida, se transfirieron a las provincias todas las instituciones educativas de nivel primario, secundario y superior no universitario que aún permanecían bajo la administración del Estado nacional. Desde una perspectiva discursiva, el neoliberalismo planteó la necesidad de incrementar la eficiencia del sistema edu-

cativo a través de su inserción en el mercado, mientras que el rol del Estado se reducía a "elevar la calidad pedagógica y revitalizar las escuelas públicas para alumnos pobres al apoyar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje" (Banco Mundial, 2004, citado en Domenech, 2007, p. 66). Este enfoque construyó una narrativa en la que el mundo globalizado avanzaba aceleradamente dentro de la denominada "sociedad del conocimiento", en la que el saber se volvía rápidamente obsoleto y, en consecuencia, se requería una formación continua para competir en el sistema. Esta lógica derivó en la promoción de una "economía basada en el conocimiento". La innovación, valorada positivamente, se utilizó -junto con el federalismo- como argumento para justificar la "descentralización" del sistema educativo, con el objetivo declarado de otorgar mayor autonomía a las instituciones escolares (Rodrigo, 2006; Saforcada, 2008). Asimismo, el concepto de calidad educativa se incorporó a este entramado discursivo, que caracterizaba el sistema como rígido y portador de contenidos poco pertinentes para un mundo globalizado (Cepal-Unesco, 1992; López Guerra y Flores, 2006). En este marco, la evaluación educativa de carácter cuantitativo emergió como un mecanismo central en la definición de calidad, que se complementó con estrategias como la focalización, la profesionalización docente y la capacitación orientada al mundo laboral, todas ellas incluidas en la Reforma Educativa impulsada en ese contexto (Domenech, 2007).

Luego de la crisis de 2001, con la caída del gobierno de la Cámpora, comienzan a ingresar otros sentidos en la política educativa nacional, lo que tomó nuevo impulso en las gestiones kirchneristas (iniciadas en 2003), que colocaron al Estado (y también al nacional) en el centro de las acciones de garantía al derecho a la educación. Sin embargo, este viraje profundo a nivel discursivo no llegó a quebrar totalmente con el discurso neoliberal de la década pasada y continuaron habiendo políticas focalizadas en tensión con otras más universalistas (Feldfeber, 2009).

La tesis desarrolla su trabajo de campo en Santiago del Estero. Dicha provincia tiene uno de los índices más altos de analfabetismo a nivel país. El 20 % de la población santiagueña mayor de 15 años, lo que representa a 119.113 personas, carecía de terminalidad primaria en 2010, lo que duplica la media nacional. En el ciclo 2014, cursaron la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos (EPJA) 5217 sujetos, de los cuales egresaron 1048. Esto muestra una baja demanda efectiva (Llosa *et al.*, 2001) para esta modalidad, en comparación a la alta demanda potencial relevada y un alto desgranamiento.

En el contexto de la EPJA, la diversidad ha sido reconocida en torno a los ejes de literacidad y numeralidad (Broitman, 2012; Kurlat, 2014; Lorenzatti, 2007), así como de heterogeneidad de formas de vulneración (Kurlat, 2007). La investigación didáctica en la modalidad de personas Jóvenes y Adultas (JyA) se ha focalizado centralmente en la alfabetización y la enseñanza de matemáticas elementales y existe una vacancia en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales (De la Fare, 2011a y 2011b; Calderón López Velarde, 2017). Escasean materiales didácticos específicos de la modalidad o son producidos a nivel central del sistema educativo, sin contextualización a los territorios en los que son utilizados (Blazich *et al.*, 2012; Broitman, 2012).

Marco teórico

La clasificación social de las personas no es neutra, sino que, como han mostrado diferentes investigaciones en el ámbito educativo, puede tener fuertes efectos performáticos (Bourdieu y Saint-Martin, 1998). No solo esas formas de clasificación pueden ser introyectadas por las personas, sino que también las formas de clasificación social de grupos se articulan con estrategias de enseñanza y formas de evaluación.

Se comprende al racismo como un comportamiento social que consiste en clasificar socialmente a personas o grupos en función de diferencias reales o imaginarias, para jerarquizar a estos grupos o personas en el proceso y construir un imaginario de que ciertos grupos o personas son mejores que *otros*, racializados, lo que habilita a generar privilegios para quienes despliegan estas formas de nombrar a dichos colectivos *otros*, en términos de poder, prestigio, dinero (Grupo INTER, 2007). Para que el racismo como estructura social pueda operar como tal, esas diferencias deben ser consideradas creíbles por quienes ejercen esas clasificaciones y, además, adherir a estas clasificaciones.

En acuerdo con el pensamiento social latinoamericano, en sus perspectivas descolonizadoras, se entiende que el racismo, como sistema articulador de desigualdades, fue (re)estructurado en el proceso de la reconquista española y profundizado en la conquista de América por parte de Europa (Grosfoguel, 2016). Así, en esta perspectiva, la intersección de opresiones es muy diferente según la persona se encuentre en la zona del ser o en la zona del no ser (Fanon, 2009 [1952]; Grosfoguel, 2016), donde las opresiones se agravan por el racismo (y, podríamos agregar, siguiendo a los feminismos negros, por el patriarcado (Hooks, 2021).

Ramón Grosfoguel (2015) da cuenta históricamente de posiciones racistas que, desde el largo siglo XVI, fueron configurando un racismo institucional como un rasgo estructural del sistema-mundo capitalista. Dos corrientes de esa época, el considerar a los "indios" como sin alma (y, entonces, pasibles de ser esclavizados) o como seres con alma, pero en un estado de barbarie por lo que se precisaba cristianizarlos. Estas dos perspectivas han dado lugar a un racismo biológico y a un racismo culturalista (en la que grupos subalternizados serán catalogados por la antropología como "primitivos a civilizar"). Siendo inferiores, sus conocimientos también lo serán, por lo que una dimensión será el racismo epistemológico, que construye una representación de una serie de conocimientos prestigiados (producidos por personas blancas, cristianas, occidentales y, mayormente, masculinas) y cuerpos de conocimiento otros inferiorizados. La existencia del racismo institucional no requiere una intencionalidad en ese sentido de las personas que lo ejercen, sino que puede ser generado a partir de acciones orientadas por esquemas prerreflexivos de pensamiento y acción, no trabajadas de manera consciente, que han sido construidas en la experiencia cotidiana de los sujetos e incorporadas así en su vida social, personas que mayormente no se consideran a sí mismas racistas (Figueiredo y Grosfoguel, 2009).

El racismo es reconstruido por las personas a partir de diferentes formas en que circula en nuestras culturas, muchas veces, de manera imperceptible y sutil

(grupo INTER, 2007). Esa clasificación social, que da beneficios a unos grupos e inferioriza a otros, no solamente se realiza en función de la dimensión étnico-racial (como el color de piel), sino también de dimensiones como la religiosa, sexo-genérica, de clase social, de origen geográfico. El racismo discursivamente pone a sus víctimas como culpables de sus propias desventajas y de problemas de los demás grupos sociales.

Carina Kaplan (2008) da cuenta de la institucionalización en espacios escolares de una doxa de tipo meritocrática en la que se asocia el bajo desempeño escolar y la indisciplina con una disminuida inteligencia del estudiantado y también con la constitución de sus familias. Esto último también había sido reportado en Argentina desde la Antropología y Educación (Neufeld *et al.*, 2015). Por otro lado, diversos estudios analizan cómo la juventud como grupo ha sido representada desde la hegemonía en asociación a prácticas criminales (Chaves, 2005).

Se acuerda con Terigi (1999) en la hipótesis de interpretación curricular. Esta discute contra las hipótesis de aplicación (la cual sostiene que el currículum se implementa sin fisuras en las instituciones educativas) y de disolución del currículum escrito, en la cual este no tendría efectos sobre las prácticas. En la hipótesis de interpretación, el personal docente tiene cierta autonomía relativa para interpretar, en el proceso de ponerlo en acto, aquello que dice el currículum escrito, pero, a la vez, se observan regularidades en las aulas, producto de procesos de control y disciplinamiento sobre esa puesta en acto.

Antecedentes y problema de investigación

En trabajos anteriores, a partir de observaciones en las escuelas (Ithurralde y Dumrauf, 2019 y 2021), se encontró que las aulas están decoradas con afiches producidos por las infancias de la mañana o la tarde y por ilustraciones pensadas para las niñezes, tomadas de revistas para este grupo etario, y hasta el nombre del aula sólo indica quiénes ocupan ese espacio por la mañana y por la tarde, nada dice sobre quienes la ocupan por la noche. Del mismo modo, se mantienen los rituales de las escuelas de infancias: izar la bandera, formarse separados por género, recitar la oración a la bandera, entre otros. Es una educación de una cultura escolar de infancias recreada para otros grupos socioculturales y etarios. Reproducción de rituales que sostienen y legitiman la diferenciación social entre los géneros (entre el estudiantado y, también, entre el cuerpo docente), lo que refuerza desigualdades. Así, la educación de JyA se constituiría en la más periférica o subalternizada, en la que ni siguiera parecen existir los espacios para nombrarse.

Esto redunda también en una educación compensadora, focalizada, sobre todo, en prácticas del lenguaje y matemática, que deja de lado otros contenidos escolares. De esta manera, la representación de los sujetos que se construye está articulada a la enseñanza que se ofrece: sus finalidades, los contenidos seleccionados e, incluso, el vínculo educativo producido.

Se encontraron, a la vez, diferentes formas en que los docentes de la EPJA clasifican socialmente a sus estudiantes. Una primera forma es la de "chicos con problemas", en la que la descripción se centra en su condición de vulnerabilización,

que asisten a la escuela por "los planes" y, también, en que tienen un consumo problemático de drogas, son madres y/o sostienen prácticas en conflicto con la ley. Luego, una en que el estudiantado es nombrado como "personas que saben", en cuanto a que han construido saberes escolares en su experiencia vital. Finalmente, una minoría del personal docente reconoce al estudiantado como "personas maravillosas", que han sido vulnerabilizadas, han construido saberes propios y que, al relacionarse el personal docente con ellas, es posible aprender mucho, valorizando positivamente sus trayectorias sociales (Ithurralde y Dumrauf, 2021). En todas estas clasificaciones, la descripción desde el déficit es una parte importante. A la vez, reconocemos diversas estrategias de enseñanza: la "nivelación", con un objetivo homogeneizador en cuanto a los saberes escolares construidos (para que alcancen un nivel acorde con el ciclo escolar en que se encuentran, es decir, que construyan aquellos saberes escolares que "les faltan"), que todo el personal docente desarrolla, al menos, en el inicio del año escolar; la educación personalizada, sobre todo en el primer ciclo, en donde la personalización se refiere mayormente a la necesidad de contención (afectiva), necesaria para la retención; "tomar problemas y situaciones de la realidad cotidiana de las/os estudiantes" en la que reconfiguran los contenidos para recuperar historias, anhelos y problemáticas del estudiantado para conectarles con los contenidos a enseñar. Esta última estrategia solo era desarrollada por docentes que habían clasificado a sus estudiantes como "personas maravillosas".

Esto puede comprenderse a partir de las lógicas de educación compensadora que orientan, en mayor o menor grado, las intervenciones educativas, las que, sin negar la diversidad de esas personas Otras, la consideran un problema a resolver (en vez de un vehículo para el aprendizaje (Dietz, 2003). Se les asignan además necesidades educativas especiales en relación a su origen: en la EPJA santiagueña, al origen socioeconómico y familiar (de familias que no han apoyado como se debería la escolarización).

Se profundizó también en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la EPJA (Ithurralde et al., 2024), donde se encontró que es un área mayormente desvalorizada frente a las de Lengua y Matemática, tanto que no hay prescripciones de contenidos sobre ella en el diseño curricular para la Educación Básica de Adultos (Ithurralde y Dumrauf, 2022). Este diseño curricular, a la vez, tiene una perspectiva de educación en salud desde un modelo higienista, con componentes moralizantes. Las prácticas de enseñanza de Ciencias Naturales hegemónicas construyen una visión ingenua e inductivista de las ciencias (Ithurralde et al., 2024), donde la mayoría de los contenidos enseñados corresponden a la disciplina biología. También, la enseñanza está ligada a una visión biomédica, higienista y hasta minorizadora de la educación en salud. Así, la educación personalizada encontrada como estrategia no implica una contextualización de los contenidos que problematice cuestiones sociocientíficas propias de la vida cotidiana del estudiantado. Existen, sin embargo, alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1994), en las que esto último sí es desarrollado, que recupera saberes y vivires del estudiantado, entre docentes que habían clasificado a sus estudiantes como "personas maravillosas". Se observó así una fuerte asociación entre las prácticas concretas de enseñanza y las formas en que el personal docente clasifica socialmente al estudiantado.

Entendiendo que el currículum prescripto no es aplicado tal cual en las escuelas, pero, a la vez, que tiene fuertes efectos de regulación sobre las prácticas que en ellas se despliegan, su análisis es importante para comprender las condiciones en que se desarrollan dichas prácticas. El objetivo de este trabajo es caracterizar las formas en que el Diseño Curricular para la Educación Básica de Adultos (DCEBA) se posiciona ante el hecho educativo, nombra a las personas que asisten a la modalidad y su relación con las formas prescritas de enseñanza.

Metodología

Se trata de una investigación interpretativo crítica (Carr y Kemmis, 1988). Este trabajo analiza un corpus documental constituido por el diseño curricular para la Educación Básica de Adultos de la provincia de Santiago del Estero. Se realiza una codificación abierta y espiralada (Saldaña, 2009), que atiende al contexto social de producción del documento, en donde las dimensiones de preanálisis fueron las formas en que el diseño curricular clasifica al estudiantado, las perspectivas de enseñanza que lo sostienen y los contenidos y las estrategias propuestos. Se realizaron lecturas con atención flotante, en donde emergieron nuevas categorías que fueron precisadas en sucesivas lecturas del diseño curricular.

Resultados

En este apartado, se da cuenta de: a) el contexto sociohistórico de producción del diseño curricular, b) las perspectivas político-pedagógico-didácticas en las que se sostiene dicho diseño, c) la forma en que el diseño curricular representa a la población estudiantil y d) la mirada del diseño curricular sobre la diversidad lingüística presente en las aulas de la EPJA.

El diseño curricular se compone de una primera sección de fundamentación general, en la cual se caracteriza la situación santiagueña en general y de la EPJA en particular, describe al sujeto que asiste a la EPJA y presenta su posicionamiento político-pedagógico-didáctico. En una segunda sección, abarca cada una de las áreas (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnologías), en las que también realiza una fundamentación de las prescripciones para la enseñanza, introduce los contenidos por área y, finalmente, expone algunas orientaciones didácticas.

Contexto sociohistórico de producción del diseño curricular

El diseño curricular fue publicado en 2004. En 1993, de la mano de una grave crisis que implicó sueldos adeudados por tres meses al personal público de la provincia, se desató una protesta social denominada el "Santiagueñazo" a finales del año. La jurisdicción fue intervenida y, a contramano de las demandas de quienes encabezaban las protestas, bajo el mandato de Juan Schiaretti como Interventor Federal, se llevó a cabo la Reforma neoliberal del Estado provincial. En 1995, bajo la Ley de Lemas, Carlos Arturo Juárez, un opositor al Presidente Carlos

Saúl Menem, dentro del Partido Justicialista gobernante a nivel nacional, llegó por cuarta vez a la primera magistratura provincial, para continuar con las políticas de ajuste financiero y privatizaciones iniciadas en la intervención. El ajuste se dio más por la baja de salarios que por la reducción del número de cargos estatales: "A pesar de los retiros voluntarios y de las jubilaciones anticipadas, el número de empleados públicos en vez de disminuir significativamente, poco a poco fue aumentando" (Tenti, 2005, p. 156). Cabe aclarar que "los mayores aumentos se registraron fundamentalmente en el sector educación como consecuencia de la implementación de los nuevos planes educativos de acuerdo con la ley federal, en el poder legislativo, en los cargos políticos jerárquicos y en la administración pública en general" (Tenti, 2005, p. 158).

El gobierno de Carlos Arturo Juárez se planteó una fuerte alianza con el poder económico concentrado, originado de la privatización de las empresas financieras y de servicios públicos estatales (Tenti, 2005; Vezzosi, 2009, Ruiz, 2013). La reforma neoliberal del Estado en Santiago del Estero se complementó entonces con la rearticulación de un aparato político basado en el ejercicio autoritario del gobierno, la violencia represiva y el espionaje (Schnyder, 2013). Un ejercicio del poder (y uso político de las necesidades socioeconómicas de la población) que estuvo basado en el intercambio de favores y de redes partidarias imbricadas en *una policialización de la política* (Schnyder, 2011).

En el campo educativo, el oficialismo provincial articuló creativamente un discurso neoliberal y otro conservador en lo moral, que se puede caracterizar como de *modernización conservadora*, siguiendo a Domenech (2007). Una de las grandes disputas en este campo fue la (re)introducción de la enseñanza religiosa (católica) en las escuelas de gestión estatal en la Reforma de la Constitución provincial de 1997, donde el principal opositor fue el Obispo Diocesano de la ciudad capital (Barrionuevo, Ruiz e Ithurralde, 2019).

Con el avance en la edad de Juárez y, sobre todo, a partir del doble crimen de "La Dársena"² en 2003, el oficialismo se fue desgastando. Durante todo 2003, hubo "marchas del silencio" todos los viernes para reclamar por el esclarecimiento de dichos crímenes, que fueron asociados públicamente a las acciones de Musa Azar, un comisario retirado, actualmente condenado por crímenes de lesa humanidad, que ejercía como Subsecretario de Inteligencia Policial. Sin embargo, quedó impune la participación de los "hijos del poder" -hijos varones de políticos y grandes empresarios- presentes en esas fiestas de excesos (Schnyder, 2011). En 2004, la provincia es intervenida durante el flamante gobierno de Néstor Kirchner (que había llegado a la presidencia con la ayuda de Carlos Juárez) y, en las elecciones de 2005, triunfó el Frente Cívico y Social, encabezado por Gerardo Zamora, de la

² El 6 de febrero de 2003, una vecina del paraje La Dársena, a unos 20 km de la ciudad capital provincial, encontró los restos de Patricia Villalba. Poco tiempo después, a unos metros, se hallaron los restos de Leyla Nazar. La última estaba desaparecida desde enero de 2003. Se cree que murió en una fiesta de excesos, organizada por los "hijos del poder" santiagueño y que la segunda fue asesinada para encubrir el asesinato de la primera. El cuerpo de la primera mostraba diferentes signos de tortura; de la segunda, solo se encontraron los huesos.

Unión Cívica Radical, donde perdió así el Partido Justicialista la hegemonía electoral detentada en la provincia por décadas.

Este contexto de producción del diseño curricular, en las postrimerías del juarismo como régimen con rasgos autoritarios que convivió, en sus últimos mandatos, con un espacio social nacional hegemonizado por el neoliberalismo, es importante para comprender el marco social y político en el que se construye y los discursos que hegemonizaban lo estatal en la provincia en dicho período.

Perspectivas que sostienen al diseño curricular

En este apartado, se da cuenta de las miradas del diseño curricular sobre la población santiagueña y sobre la EPJA misma. El diseño comienza con algunas palabras que explicitan su visión sobre quienes habitan la provincia, entre las que se puede destacar las siguientes:

Los santiagueños integran una comunidad perfectamente diferenciada dentro del panorama espiritual santiagueño. Y aunque parece resignado, como falto de iniciativa, tristón, sufrido, como golpeado o vencido, cuando se lo conoce a fondo, uno descubre una personalidad tenaz, aguerrida, valiente, noble, generosa, leal y sobre todo, muy alegre y feliz de sentirse y saberse integrada en su propia tierra, en un paisaje que por momentos resulta agreste, hostil y salvaje. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 5)

Este es un discurso que homogeneiza la sociedad santiagueña, que no da cuenta de su diversidad sociocultural y que, retomando estereotipos nacionales, busca resignificarlo, pero de una manera igualmente esencializadora, con una representación identitaria fija de "los santiagueños".

El diseño curricular toma algunos conceptos propios de la literatura educativa neoliberal, como "sociedad del conocimiento", referencias a un mundo cambiante al cual las personas jóvenes y adultas deben adaptarse y que la educación proporcionará nuevas posibilidades de inserción en el mercado de trabajo. Se aleja de las perspectivas progresistas y emancipadoras que había tenido en décadas anteriores el pensamiento educativo latinoamericano, en particular, la educación de JyA (muy ligada a la educación popular latinoamericana).

La evaluación es también una marca de este diseño curricular. Así, este propone diferentes indicadores para "medir la eficiencia del educador de adultos" (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 47). Una vara de medida es "a través de los logros de los alumnos", otra, "las cualidades personales del maestro", la "presencia personal", "conocimiento de las prácticas y valores culturales", "valores morales y justos", "pulcritud", "retención de los alumnos en la escuela". Se observa así la conjugación de un discurso neoliberal (eficiencia, retención, la obsesión de la evaluación) con uno de conservadurismo moral e higienista (la pulcritud, presencia personal, valores morales y justos), como en el pasado fueron halladas en el discurso educativo del oficialismo santiagueño en los gobiernos juaristas (Barriouvelo et al., 2019).

El diseño curricular se posiciona como uno basado en competencias, entendidas como "capacidades, habilidades o destrezas cognitivas, prácticas y sociales que pueden generalizarse y aplicarse a una amplia gama de situaciones" (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 54). Pretende que estas competencias aporten al mejoramiento de las condiciones de vida de los estudiantes, la satisfacción de sus necesidades e intereses y la valoración de sus conocimientos y experiencias. Plantea, en este sentido, la necesidad de realizar "actividades educativas desde los propios contextos familiares-sociales y laborales en los que desarrolla su vida" (p. 55), pero ninguna de esas actividades busca revalorizar los saberes construidos por el estudiantado en esos contextos.

El diseño curricular destaca que la formación de la Educación Básica de Adultos tiene como una de sus finalidades mejorar la "empleabilidad" de los sujetos estudiantes (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, pp. 42-43), para lo cual define una serie de competencias a desarrollar y busca "lograr un cambio de conducta en la faz laboral" (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 32). El mundo del trabajo es así analogado al empleo y no reconoce la diversidad de experiencias que portan en este ámbito las personas que asisten a la EPJA. Esto da cuenta de una reducción del mundo del trabajo al mercado laboral, a la compra y venta de mano de obra y no considera a la economía social, solidaria y/o popular como un espacio en donde y para el cual formarse durante la juventud y la adultez.

El diseño curricular dice apoyarse en una matriz constructivista del aprendizaje, entendiendo que el conocimiento se producción en la interrelación entre sujeto y el mundo. Sin embargo, en esta visión, se pretende la construcción de ciertas competencias que orientan a la inserción en el mercado laboral y/o a "civilizar", en términos de Tamarit (1994), a estas personas excluidas de su derecho a la educación.

En suma, el diseño curricular, por un lado, tiene una fuerte marca en que la educación básica ofrecida se oriente a mejorar la inserción laboral del estudiantado, en una relación salarial de tipo capitalista y, también, una perspectiva civilizatoria: moralizante, higienista y que pretende generar cambios de conducta en estas personas de sectores "vulnerables" (en vez de vulnerabilizados). Así, hasta aquí, se encuentra la conjunción del discurso neoliberal con uno conservador y moralizante.

Los estudiantes que asisten a la EPJA desde la mirada del diseño curricular

En primer lugar, se puede observar que el diseño curricular jurisdiccional presenta descripciones contradictorias sobre las personas que participan en esta modalidad. Por un lado, en la unidad curricular "Sujetos de la EPJA", se promueve la reflexión sobre el enfoque compensatorio en la historia de la EPJA y la visión limitada que solo resalta los déficits de sus personas destinatarias.

La inclusión de la presente unidad curricular tiende a fortalecer y a ampliar la visión del egresado acerca del Sistema Educativo, con el propósito de

capacitarlo para que sea capaz de colaborar activamente en la resignificación de la EPJA y en la revisión y cambio de la visión de su sujeto, de tal manera que éste ya no sea considerado como un sujeto carente, vulnerable y en desventaja, sino como un sujeto de derechos, poseedor de saberes singulares y fundamentales, creador de cultura, protagonista de la historia, capaz de recrear su propio proyecto de vida y de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 218)

Observamos que, aunque el diseño menciona retomar la perspectiva freireana (DCEBA, 2004) en la EPJA y cuestiona la imagen construida del estudiantado que asiste a estos centros educativos de nivel primario, la transformación social propuesta no asumiría el carácter colectivo y organizativo, que es el eje central de la corriente de educación popular latinoamericana (Freire, 2015). En la unidad curricular "Alfabetización en la EPJA", también se presentan producciones de las personas que se construyen como sujetos pedagógicos de la EPJA a partir de sus carencias y necesidades.

La reflexión crítica, la interacción dialógica y la argumentación serán dispositivos imperantes en la consideración de la pobreza de imaginación y de pensamiento, de las deficiencias de las comunicaciones interpersonales en las que prevalecen más lo proverbial y lo gestual, de las que adolecen protagonistas de todos los niveles de aprendizaje y en especial de la EPJA. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 224)

El diseño curricular enfatiza las carencias de las personas que asisten a esta modalidad y además les asigna motivos para terminar la primaria:

Es necesario considerar las características de los grupos de alumnos adultos y jóvenes que comparten un mismo espacio escolar y un mismo horario. Son alumnos con procedencia distinta, con antecedentes educativos y laborales diferentes, con intereses variados.

En el grupo de adultos están los semianalfabetos (no concluyeron sus estudios obligatorios) y los analfabetos puros (no fueron nunca a la escuela).

Con respecto al grupo de jóvenes encontramos los alumnos de 15 a 18 años, con trabajo en proceso o búsqueda de trabajo. Poseen algunos conocimientos de lecto-escritura. También aquellos adolescentes que no tienen la edad reglamentaria (menos de 14 años).

Algunos desean continuar con la E.G.B. 3 para adultos o común y otros solo obtener el certificado de séptimo grado. Si bien es cierto que los menores de 14 años asisten como "oyentes", esto constituye una falsa expectativa porque el actual sistema no puede acreditar su asistencia y promoción.

Otro grupo lo constituyen los abuelos que no tienen interés por la terminalidad de la escuela obligatoria sino que buscan un lugar donde recibir y dar afecto. Compartir con otras personas de su edad o rejuvenecer entre los jóvenes y adolescentes que asisten al aula. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 20)

Así se desvalorizan los saberes construidos por fuera del ámbito escolar y se designa como analfabeta a toda persona que no asistió a la escuela primaria y como semianalfabeta a quien no la haya concluido, lo que invisibiliza que estas pueden formarse en espacios extraescolares. Además, sin ningún apoyo en estudios científicos y/o técnicos, asigna motivaciones para asistir a la escuela a gente mayor, que incluso están en contradicción con investigaciones educativas (Kurlat, 2007). Por otra parte, genera una imagen negativa sobre las habilidades de las personas excluidas del sistema escolar:

La no escolarización o el abandono de la misma produce ciertas atrofias o disfunciones pedagógicas en aquellas personas que inician o retoman su educación básica luego de muchos años interrumpidos. [...] las posibilidades de aprendizaje de los adultos con bajo nivel de escolarización son limitadas porque no pueden desarrollar el pensamiento abstracto. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 20)

No existe en ninguna parte del documento una valoración positiva de los saberes construidos por las personas jóvenes y adultas en sus experiencias vitales ni siquiera en relación a los saberes escolares legitimados. Pero además de eso, desvaloriza a las personas que no han concluido la escolaridad primaria y las representa como incapaces de sostener el pensamiento abstracto (en línea con lo encontrado por Kaplan (2008), lo que las acerca así a esa zona del no ser de la que nos habla Fanon (2009 [1952])). A la vez, se asocia a quienes asisten a la modalidad con actos delictivos:

También hay adolescentes, jóvenes y adultos con ciertas discapacidades (intelectuales, motrices, sensoriales) que han concluido sus estudios de EGB o ya no tienen edad para el sistema común y se inscriben en las escuelas de adultos a fin de terminar la etapa obligatoria y/o adquirir algún oficio. La diversidad sociocultural de los grupos ingresantes hace que haya adolescentes con problemas de conducta, adicción a las drogas, delincuencia, embarazos prematuros, violaciones, etc. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 20)

De esta manera, por un lado, la mirada del diseño curricular sobre la diversidad sociocultural no es solo desde las perspectivas de la educación compensadora, desde el déficit y solo asociada a grupos sociales subalternizados, como se reconocía en trabajos anteriores en los discursos de docentes de la EPJA (Ithurralde y Dumrauf, 2019 y 2021). Sino que en esta mirada se entrelazan también la diversidad sociocultural con delitos en forma general ("delincuencia"), pero además con delitos sexuales ("violaciones"), como si estos fueran propios de los mencionados grupos y no fueran perpetrados también por personas de clases sociales medias y altas. También se vincula a esos primeros colectivos sociales con la "adicción a las drogas" y con "embarazos prematuros". Esta representación negativa de personas provenientes de estratos socioeconómicos bajos (y, sobre todo, de sus juventudes), ahora no solo vinculada con problemas generados para el proceso de enseñanza, sino hacia la sociedad en general, da cuenta de una mirada moralizadora y racista sobre ellas (Osuna Nevado y Olmo Pintado, 2019). La ante-

rior inferiorización de la población asistente a la EPJA se suma a la ya mencionada inexistencia de una valoración positiva de los saberes construidos por las personas jóvenes y adultas en sus experiencias vitales.

Así, por ejemplo, el diseño curricular describe diferentes ámbitos del estudiantado:

En lo social: Provienen de estratos sociales marginados y de la clase social media baja que va incorporándose a este tipo de escuelas en búsqueda de mejorar su situación laboral.

En lo familiar: Pertenecen, en su mayoría, a familias no convencionales o a familias disgregadas, con serios problemas de integración, de violencia psicológica y física, de alcoholismo y drogadicción, de delincuencia, de abuso sexual, etc.

En lo Psicológico: Baja autoestima, complejo de inferioridad, dependientes, poco comunicativos, son desconfiados, les cuesta contar sus problemas a cualquier persona. Por lo general encuentran en el docente a su persona de confianza. Son temerosos al rechazo y al ridículo por parte del público.

En lo laboral: La mayoría son desocupados que buscan insertarse en el mundo laboral. A ello se suman las víctimas del desempleo. (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, pp. 22-23)

Se aprecia la referencia negativa a las familias, donde se asocia el que sean "familias no convencionales o disgregadas", es decir, que no responden a la familia nuclear hegemónica (matrimonio heterosexual *cis*³ con infancias y adolescencias a cargo), con la existencia de procesos de violencia psicológica y física y, nuevamente, delincuencia, abuso sexual. En ningún momento, se hace referencia a los procesos de violencia física y simbólica encarados desde el Estado (incluyendo a este mismísimo diseño curricular) sobre estas poblaciones subalternizadas y despojadas, en muchos casos, de sus derechos más elementales (como el de la educación).

Se identifican así huellas de un racismo estructural a lo largo del documento (Grosfoguel, 2016). Este racismo estructural no solo incluye la clásica dimensión étnico-racial, sino que, en este caso, se basa en dimensiones de género, clase social y generacional, al generar una imagen de la población demandante de la modalidad que la coloca en la zona del no ser en tanto incapaz, la asocia al mundo criminal, principalmente, a la juventud, pero también a la adulterz, y con fuertes estereotipos por género.

La diversidad lingüística

Tanto en los fundamentos como en la sección dedicada al área de lengua, el documento aborda la cuestión del bilingüismo, ante la extensión arraigada que tiene la quichua en la provincia de Santiago del Estero. Sin embargo, esta dimen-

³ En el que el sexo biológico asignado al nacer coincide con el género con que se identifica la persona.

sión de la cultura reduce las estrategias de enseñanza sugeridas a "la vinculación artístico-cultural en manifestaciones como: la literatura regional, el folklore, la música, etc." (Gobierno de la provincia de Santiago del Estero, 2004, p. 65) y a que "se puede trabajar desde la lengua regional todas aquellas manifestaciones culturales y folklóricas que fortalezcan la identidad" (p. 30). Aunque se menciona que la enseñanza de la quichua no debe limitarse a zonas bilingües y la relevancia de una propuesta del sistema de escritura que se corresponda con el habla, no hay orientaciones sobre cómo llevar esto a la práctica más que este vínculo propuesto con lo artístico y el folklore. Así, esa perspectiva más amplia de la diversidad queda en un discurso solo ligado a lo teórico, mientras que las orientaciones son folklorizantes y esencializadoras, es decir, que toman a la identidad (de personas quichuahablantes) como algo homogéneo y estático en el tiempo. Así, sumado al discurso neoliberal y neoconservador, se encuentra un discurso neopopulista, con rasgos autoritarios y que pretenden el retorno de tradiciones subalternizadas de modo folklorizado.

Discusiones y conclusiones

El diseño curricular realiza una prescripción que orienta la práctica docente desde una mirada del déficit, compensatoria, pero además esencializa a la sociedad santiagueña en general, racializa a la población que asiste a la modalidad en el nivel primario y folkloriza a personas que despliegan prácticas lingüísticas no hegemónicas. Esta conjunción da cuenta de formas de racismo institucional, en donde no es necesario que cada persona sostenga discursos que jerarquicen a unos grupos sociales sobre otros en pos de mantener o fortalecer ciertos beneficios, sino que es parte estructural de este sistema educativo. Como se ha visto en trabajos anteriores, algunas de estas formas de clasificación social también son desplegadas en el cotidiano de la EPJA por el personal docente, aunque con mucha menor densidad que la que sostiene el diseño curricular analizado (Ithurralde y Dumrauf, 2019 y 2021).

De este modo, desde posiciones dominantes en el espacio social, se estarían produciendo discursos que minorizan al estudiantado de la EPJA, que refuerzan, a la vez, el carácter tutelar del Estado y sus agentes sobre estas poblaciones. Estos discursos no son inocuos, sino que, en tanto son prescriptivos para la práctica docente (y forman parte de su formación) o consolidan una imagen mayoritaria en la sociedad sobre la EPJA, son apropiados (de forma más o menos crítica, en procesos que están permeados por violencias simbólicas) por el personal docente de la modalidad y, así, orientan sus prácticas. Esta minorización de la población que no ha concluido la escuela primaria en tiempo se articula con una invisibilización de la responsabilidad estatal en la expulsión escolar (llamada abandono en estos discursos). Esa responsabilidad el diseño curricular la deposita exclusivamente en las propias personas estudiantes, sus familias y sus comunidades.

Estas formas de clasificación social se anudan en el diseño curricular con finalidades educativas promovidas por el discurso neoliberal que fue dominante en Argentina desde fines de la década de los ochenta hasta, al menos, inicios de

2002, pero que siguen presentes en este diseño, publicado en 2004. Se encuentra una conjunción entre diferentes tipos de discursos de política educativa: uno neoliberal, uno neoconservador y un neopopulismo autoritario (Nicodemos y Cassab, 2022), en consonancia con las articulaciones y estrategias llevadas adelante por el gobierno provincial entre 1995 y 2004. Se observa, de este modo, cómo el neoliberalismo, que se presenta como una búsqueda de mayor libertad y autonomía hacia las personas (ante un Estado que limita en demasiadas sus elecciones y prácticas), puede desplegarse discursivamente articulado a discursos que minorizan poblaciones (de forma esencializadora, racializándolas) y que las colocan simbólicamente en necesidad de ser tuteladas por el Estado (algo opuesto a esa búsqueda discursiva de otorgar mayores libertades). No paradójicamente las poblaciones racializadas y con necesidad de tutela estatal pertenecen a sectores históricamente subalternizados, no solamente de bajos ingresos y propiedades, sino además, en este caso, quichuahablantes con una larga historia de recibir violencias coloniales.

El nombramiento del estudiantado desde sus "problemas" y déficits en el diseño curricular, que reconoce, mas no valora su diversidad, da cuenta de una práctica de educación compensatoria. En trabajos anteriores (Ithurralde y Dumrauf, 2019 y 2021) que analizaron los discursos y las prácticas docentes, se había encontrado también la perspectiva de la educación compensadora, pero no un discurso tan profundo y homogéneo de racialización, como el identificado en el diseño curricular. Se observa así un proceso de interpretación curricular que, aunque se aleja de las miradas más esencializadoras sobre el sujeto de la EPJA, no rompe con ellas. Las formas de clasificación social aquí detalladas se articulan con las estrategias de enseñanza prescritas por el diseño curricular, en particular, con el lugar que se les da a los saberes del estudiantado y sus comunidades. Estos saberes son desvalorizados, folklorizados y/o invisibilizados por el diseño curricular, lo que constituye el ejercicio de una violencia epistémica desde el Estado hacia las poblaciones cuyo derecho a la educación dice garantizar (Grosfoguel, 2016). Esta garantía al derecho a la educación implica un respeto hacia las trayectorias, experiencias y culturas de las personas, desde perspectivas interculturales, en donde ese respeto mutuo sea incluido como contenido de la enseñanza para la formación de una ciudadanía para el ejercicio de la democracia (Dietz, 2003). El análisis aquí realizado encuentra las formas en que el diseño curricular, en tanto documento estatal, incumple esta garantía.

Se identifica, entonces, como desafío el pensar la tarea de enseñanza como parte de la complejidad del trabajo docente, trabajo en el que se anudan regulaciones, condiciones de trabajo y posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014). Es decir, de qué maneras se reflexiona acerca de cómo las acciones político-pedagógico-didácticas inherentes al trabajo docente están tensionadas entre las regulaciones y condiciones de este y la propia posición docente (y el vínculo con el estudiantado). Lo anterior es fundamental en contextos de desigualdad social y educativa y en espacios sociales donde la educación pública igualitaria, gratuita y laica e inclusiva va perdiendo fuerza en la arena pública y es objeto de continuos ataques, algo de gran actualidad. Esto que emerge como de particular importancia en este contexto, en donde la regulación del trabajo docente se da en un marco de racismo

institucional, parcialmente llevado a la práctica docente, sin embargo, asoma como una necesidad de reflexión político-pedagógico-didáctica en la tarea de enseñar (y sobre el territorio en el que enseñamos y los sujetos con quienes participamos del hecho educativo), como nos indica desde la Didáctica de la Matemática Bernard Charlot (2014). Esta reflexión hegemonicamente suele ser invisibilizada en la formación docente en las didácticas específicas en Argentina, que tienen, muchas veces, una mirada muy centrada en la metodología y las estrategias de enseñanza y poco situadas tanto en el contexto sociocultural en que acontece la enseñanza como en la complejidad de estas prácticas. Así, desde los márgenes del Estado (Das y Poole, 2004), emerge un desafío para la tesis: pensar a los procesos de Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud de forma interdisciplinaria, para hacer dialogar a la Didáctica de las Ciencias Naturales como disciplina, cuyo objeto es la enseñanza de las Ciencias Naturales con campos como la política educativa, la sociología de la educación y la Antropología y Educación y reponer en el centro de la reflexión el carácter político de la educación (Freire, 2010).

Referencias bibliográficas

- Argentina, Congreso de la Nación (1884). *Ley Nacional de Educación Común N.º 1420/1884.* http://servicios.abc.gov.ar/la_institucion/sistema_educativo/educacion_inicial/museo_inicial/bajar/ley1420.pdf
- Barrionuevo, V., Ruiz, M. e Ithurralde, R. E. (2019). Neoliberalismo, educación y discursos identitarios en la reforma de la Constitución de Santiago del Estero de 1997. En A. T. Martínez (Coord.), *Discursos de identidad y geopolítica interior: Indios, gauchos, intelectuales, descamisados y brujos* (pp. 137-155). Biblos.
- Blazich, S., Guarino, G., Gómez, L. y Pujalte Ibarra, C. (2012). Algunas aproximaciones a la educación primaria para jóvenes y adultos en la Provincia de Chaco. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 23-33.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesional. *Propuesta educativa*, 19(9), 4-18.
- Broitman, C (2012). *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad* [Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica, Repositorio institucional FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.899/te.899.pdf>
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2008). Principios democráticos de la educación para adultos: su metamorfosis en los 90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 19-40. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/31/19>
- Calderón López Velarde, J. (2017). Viejos y nuevos vacíos en la investigación de la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 3-7.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Revista Polifonías*, III(4), 5-25. [http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf](http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf)
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13(23), 9-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>
- Cepal-Unesco (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Unesco. Repositorio digital CEPAL. <https://hdl.handle.net/11362/2130>
- Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. *Cuadernos de antropología social*, 27, 19-52. <http://revistascientificas.filoz.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4328>
- De la Fare, M. (2011a). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento*. DiNIECE.
- De la Fare, M. (2011b). *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*. DiNIECE.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Universidad de Granada.
- Domenech, E. (2007). El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En A. Grimsom (Comp.), *Cultura y Neoliberalismo* (pp. 61-89). CLACSO. <https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/35.pdf>
- Fanon, F. (2009 [1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhos críticos*, 15(28), 25-43. <https://doi.org/10.26512/lc.v15i28.3518>
- Figueiredo, Â. y Grosfoguel, R. (2009). Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, 12(2), 223-234. <https://doi.org/10.5216/sec.v12i2.9096>
- Freire, P. (2010). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gobierno de la provincia de Santiago del Estero (2004). *Diseño Curricular de la Educación Básica de Adultos [DCEBA]*.
- Grosfoguel, R. (2015). Epistemic racism/sexism, westernized universities and the four genocides/epistemocides of the long sixteenth century. In *Eurocentrism, racism and knowledge: Debates on history and power in Europe and the Americas* (pp. 23-46). Palgrave Macmillan UK.

Grosfoguel, R. (2016). What is Racism? *Journal of World-Systems Research*, 22(1), 9-15. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2016.609>

Grupo INTER (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del Reino de España, Unión General de Trabajadores (UGT).

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.

Ithuralde, R. E. y Dumrauf, A. (2019). Una aproximación a la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos en Santiago del Estero, Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41, 35-64.

Ithuralde, R. E. y Dumrauf, A. (2021). Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina. *Perfiles Educativos*, 43(171), 27-45. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593>.

Ithuralde, R. E. y Dumrauf, A. (2022). Contenidos de Ciencias Naturales en la Educación Primaria en el pasado reciente en Santiago del Estero: un análisis de normativas nacionales y provinciales. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 30(115). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902717>.

Ithuralde, R.E., Moccagatta, M.E. y Dumrauf, A. (2024). Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos: hegemonías y resistencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 55, 117-133. <https://doi.org/10.17227/ted.num55-17885>

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias*. Colihue.

Kurlat, M (2007). Jóvenes con primaria incompleta en la búsqueda de una segunda chance educativa. Estudio de caso. *Revista del IICE*, sd, 56-63.

Kurlat, M. (2014). El "culto a las letras" en los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Un obstáculo en los caminos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 36(1), 58-90.

Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A. y Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 22-34. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300003>

López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/122>

Lorenzatti, M. del C. (2007). *Conocimientos cotidianos y cultura escrita en una escuela de jóvenes y adultos* [Presentación en la Cátedra Andrés Bello: Por el derecho a la educación, Universidad Iberoamericana México].

Neufeld, M. R., Santillán, L. y Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educação e Pesquisa*, 41 (núm. especial), 1137-1151. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144876>

Nicodemos, A. y Cassab, M. (2022). A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. *Revista Cocar*, 11, 1-14. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>

Puiggrós, A. (1994). Las alternativas pedagógicas y los sujetos. En A. Puiggrós y M. Gómez Sollano (Coords.), *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana* (pp. 95-121). Miño y Dávila.

Osuna Nevado, C. y Olmo Pintado, M. D. (2019). El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista. *Convives*, 25, 16-23. https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/documentos-enlaces/publicaciones-periodicas/revista-convives.ficheros/1308200-27___N%C2%BA%2025%20CONVIVES_Marzo%202019___Frente%20al%20discurso%20del%20odio%20convivencia.pdf

Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 89-100. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606120089A>

Ruiz, E. M. (2013). *Hegemonía neoliberal y periferia mundial: La reforma del Estado en Santiago del Estero entre 1993 y 1995 desde la perspectiva de las relaciones internacionales* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Santiago del Estero].

Saforcadà, F. (2008). Las paradojas de la autonomía escolar en los 90: Escenas sobre el desarrollo de una política en Argentina. *Jornal de Políticas Educacionais*, 2(3), 30-42. <https://doi.org/10.5380/jpe.v2i3.15014>

Schnyder, C. (2011). *Política y violencia en la democracia argentina. La democratización subnacional a la luz de las prácticas partidarias y los usos de la policía durante el juarismo en Santiago del Estero* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio institucional UNR. <http://hdl.handle.net/2133/3275>

Schnyder, C. (2013). La democratización subnacional desde la perspectiva del Estado y su poder de policía: el caso del juarismo en Santiago del Estero, Argentina, 1995-2004. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 33(3), 631-648. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2013000300003>

Tamarit, J. (1994). *Educar al soberano. Crítica al iluminismo de ayer y de hoy*. Miño y Dávila.

Tenti, M. M. (2005). *La reforma del Estado santiagueño. La gestión política en los 90*. Universidad Católica de Santiago del Estero.

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Vezzosi, J. (2009). La década de los 90 en Santiago del Estero: condicionamientos, características y consecuencias de la reforma del Estado. En M. Llairó y M. Díaz (Comps.), *Neoliberalismo y crisis del Estado en la Argentina de los noventa* (pp. 95-107). Ceinladi-UBA.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11, 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491>

Concepciones político-pedagógicas para la democratización en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)

Political-pedagogical conceptions for democratization in Secondary Education Centers (CENS) of the Permanent Education for Youth and Adults (EPJA)

Florencia Finnegan ¹

Oscar Graizer ²

Ana Pagano ³

Resumen: El artículo da cuenta de los hallazgos de un proceso de investigación iniciado en el año 2018 y que actualmente continúa. El objetivo se centra en estudiar las concepciones político pedagógicas y los sentidos de lo educativo presentes en las prácticas que se desarrollan en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), localizados en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El artículo expone un análisis de un conjunto de concepciones inscriptas en el nivel secundario de la Modalidad, que suponen la presencia de sentidos, discursos y prácticas educativas orientadas a materializar derechos educativos y a aproximarse a horizontes más igualitarios. Dentro de este marco, se postula la necesidad de sistema-

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: florfine@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1964-9266>

² Doctor (PhD) Mención Europea en Sociología de la Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación. Docente de Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigador de Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: oscar.graizer@unipe.edu.ar; ograizer@campus.ungs.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4964-7460>

³ Magíster en Ciencia Política. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: anipagano@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1822-8523>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 129-143.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)08) / Recibido: 14/03/2025 / Aprobado: 16/07/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

tizar, hacer visibles y comunicar este conjunto de concepciones político pedagógicas democratizadoras desplegadas en estos centros educativos que, mayormente, se hallan habitados por sectores populares.

Palabras clave: democratización, pedagogía

Abstract: This article presents the findings of a research project that began in 2018 and is currently ongoing. Its objective is to study the political pedagogical conceptions and meanings of education present in the practices developed in Secondary Education Centers (CENS) of the Continuing Education of Young People and Adults (EPJA), located in the Metropolitan Area of Buenos Aires (AMBA). The article presents an analysis of a set of conceptions embedded in the secondary level of this modality, which presupposes the presence of educational meanings, discourses, and practices aimed at materializing educational rights and moving toward more egalitarian horizons. Within this framework, the article's purpose is to systematize, make visible, and communicate this set of democratizing pedagogical conceptions deployed in these educational institutions, which are inhabited mainly by working-class populations.

Keywords: democratization, pedagogy

Introducción

Este artículo presenta los hallazgos de un proceso de investigación iniciado en el año 2018 y que continúa en la actualidad. Aborda las concepciones político-pedagógicas y los sentidos de lo educativo presentes en las diversas prácticas institucionales que se desarrollan en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), localizados en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El trabajo postula la necesidad de elaborar respaldos conceptuales que expresen las orientaciones desplegadas en estas prácticas destinadas a materializar derechos e igualdad educativa. Se trata de una aproximación que denominamos, de forma preliminar, como *concepciones pedagógicas para la democratización en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*.

El proceso de investigación al que estamos haciendo referencia se orienta a la construcción de conocimientos en el campo de la EDJA,⁴ históricamente destinado a los sectores sociales subalternos (Brusilovsky y Cabrera, 2012; Rodríguez, 1996),

⁴ La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) es la denominación que recibe una de las modalidades del sistema educativo establecida por la Ley de Educación Nacional (N.º 26026/2006). Por su parte, la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) refiere a un campo que fue produciendo, a lo largo de su devenir sociohistórico, diversas tradiciones y perspectivas político-pedagógicas vinculadas con múltiples actores e instituciones, prácticas, problemas y conocimientos relacionados con la educación de los sectores populares.

que tiende a reproducir esa subalternidad como modalidad del sistema educativo, en un devenir entramado por diversas tradiciones político-pedagógicas -el normalismo, la educación funcional de corte desarrollista, la educación permanente de cuño europeo, la educación popular latinoamericana, entre otras-.

El abordaje metodológico del proceso de investigación es preponderantemente cualitativo y compromete diferentes estrategias de indagación. En el curso del trabajo en terreno, fueron abordados siete CENS localizados en el AMBA, con la selección de diversas estrategias metodológicas para la recolección y el análisis de la información, principalmente, entrevistas a equipos directivos, docentes, estudiantes y graduados, recopilación y análisis de fuentes documentales y observación participante. Para el trabajo de análisis documental, las estrategias metodológicas para la recolección y el análisis de la información incluyeron la recopilación, el análisis, la interpretación y la contrastación de diversas fuentes documentales.

El proceso de investigación hace hincapié en la necesidad de sistematizar, articular, establecer relaciones y hacer visibles las diferentes concepciones pedagógicas democratizadoras desplegadas en estas escuelas. Se trata de una tarea intelectual que contempla la elaboración de un corpus de conocimientos a partir de los aportes que se desarrollan en los CENS y, sobre esta base, promueve avances en la producción de una elaboración conceptual que contenga los principales rasgos democratizadores que adquieren estas escuelas de la Modalidad.

El artículo que aquí presentamos recorre suavemente las principales claves de análisis de nuestro trabajo. Se trata de enfoques conceptuales y perspectivas históricas y políticas que abonan las lecturas e interpretaciones de las experiencias estudiadas. Posteriormente, el texto se detiene en los hallazgos más significativos que delimitamos durante este proceso y que se expresan en los ejes alrededor de los cuales estos centros educativos ponen en marcha prácticas democratizadoras. Por último, en las reflexiones finales, damos a conocer algunos desafíos e interrogantes que nos permiten seguir pensando y proponiendo alternativas para ampliar y profundizar estas experiencias de la EPJA que se proponen aproximarse a horizontes educativos más igualitarios.

1. Principales claves del análisis

En este trabajo, se entiende a las concepciones político-pedagógicas, enmarcadas en el "discurso ordenador privilegiado" del sistema educativo -la Pedagogía- (Southwell, 2020, p. 89), como "actos de producción de sentido". Estas concepciones que permean los discursos y las prácticas de los educadores tienen efectos en la construcción de la realidad cotidiana de las escuelas, en las decisiones pedagógicas e institucionales que se van adoptando y en los criterios que fundamentan las propuestas educativas sostenidas (Brusilovsky y Cabrera, 2012). Estas concepciones condensan sentidos que resultan de procesos de apropiación de significados más generales, construidos en una trama de relaciones sociales (Montesinos *et al.*, 2009). Siguiendo los aportes de Elliot (1991), constituyen orientaciones que no necesariamente se encuentran sistematizadas o explicitadas, sino

que se establecen generalmente como "teorías tácitas [...] implícitas en todas las prácticas" (p. 19), "no como conjunto de proposiciones teóricas, sino como un repertorio de casos procesados de forma reflexiva" (p. 71), que apelan, entre otros vectores, a la teoría.

Los análisis sobre las diversas concepciones políticas y pedagógicas sedimentadas en la modalidad ocupan un lugar significativo en este proceso de investigación. Particularmente, interesa delimitar la articulación de diversas concepciones: remediales, supletorias o instrumentales con sesgos economicistas, centradas en la justicia, en la distribución de oportunidades educativas, la formación ciudadana e intercultural y en la organización política y el fortalecimiento de los sectores populares para la emancipación social (Messina Raimondi, 2013; Di Pierro, 2008). Complementariamente, se atiende a la pregnancia de fenómenos de homologación normativa de la EPJA con la educación común (Lorenzatti, 2006).

La perspectiva analítica que orienta el proceso de investigación se referencia en los debates vigentes en el campo de las pedagogías críticas. Así, las discusiones que aportan las denominadas "pedagogías críticas latinoamericanas" constituyen un eje para el abordaje del problema. Estas aproximaciones, concebidas como "contra-hegemónicas, territorializadas y territorializadoras, emergentes desde la Alteridad radical y de la Praxis" (Ducasse, 2015, p. 38), se fundan en las impugnaciones de las epistemologías del sur al pensamiento moderno como conocimiento-regulación que reduce la realidad a lo existente, opuesto al conocimiento-emancipación (de Sousa Santos, 2003, pp. 23 y 31). Para Torres Carrillo (2018), estas perspectivas pedagógicas críticas se proponen "dar cuenta de la complejidad e historicidad de la realidad social, [...] una apertura gnoseológica que permita 'captar' su riqueza y multiplicidad, a la vez que incorpore otras dimensiones no cognitivas del sujeto, como la voluntad y la emocionalidad" (p. 181). La apropiación y producción de estas perspectivas pedagógicas críticas en y desde el sistema escolar oficial constituyen un asunto problemático, si se reconoce su emergencia "desde el sur y desde los movimientos y organizaciones sociales alternativos" (p. 182), y su intencionalidad expresamente emancipadora de los sectores subalternos.

Los principales conceptos que orientaron gran parte de nuestro proceso de investigación, en lo que se refiere a democratización social y educativa, contienen definiciones asociadas a la redistribución (Dubet, 2012) de la riqueza, de los recursos educativos y culturales y del poder social y político; al reconocimiento social (Fraser, 2000), a la ampliación de la ciudadanía y de las áreas de igualdad (Tapia, 2009) a instancias y experiencias atravesadas por procesos de desigualdad. Dentro de este marco, distinguimos al concepto de democratización de aquellas nociones políticas y pedagógicas relacionadas con la inclusión educativa, nociones en las que se inscriben diversas disputas de sentido que, de modo esquemático, pueden expresarse como: "la inclusión como respuesta a la 'exclusión' educativa de determinados sectores sociales" o bien "la inclusión educativa como una dimensión en el marco de procesos más amplios de inclusión social y de garantía de derechos" (Saforcada *et al.*, 2021, p. 67). De manera similar, marcamos las diferencias entre la noción de democratización y el concepto de emancipación, vinculado

a contenidos y horizontes de las pedagogías críticas latinoamericanas, como la educación popular, las pedagogías descolonizadoras y otras que visibilizan dominaciones de clase, de género, de raza, de generación y que, centralmente, entienden a la emancipación como cuestionamiento al capitalismo y a las diversas modalidades de opresión que genera y reproduce.

Abordar el problema de los aportes pedagógicos para la democratización presentes en la EPJA adquiere mayor relevancia si consideramos que, en las últimas décadas, se ha producido una intensificación de las desigualdades en la mayor parte de nuestras sociedades (Dubet, 2016; Fraser, 2019) y, en particular, en América Latina (Benza y Kessler, 2020). Esta situación se desarrolla en el marco de un crecimiento de los gobiernos posprogresistas (Svampa, 2019) que, a partir de la década del 2010, ponen en marcha una serie de medidas "antiderechos" que representan un retroceso de las conquistas obtenidas en la década de los dos mil debido a la nueva aplicación de políticas neoliberales (Jiménez Martín, 2020). Yendo al campo educativo, es posible observar que los sistemas educativos latinoamericanos producen amplias desigualdades (Benza y Kessler, 2020) y que, en la Argentina, perduran las desigualdades educativas, sobre todo, en términos de calidad (Kessler, 2014) y en lo que hace a la dinámica de segmentación y diferenciación institucional (Gentili, 2011).

En este contexto, en una dirección contraria, puede notarse que, en América Latina, persisten las luchas por la igualdad (Svampa, 2019). En el campo educativo también, se han extendido reflexiones y experiencias que se plantean como desafío la igualdad educativa y la democratización de la educación, lo que supone la necesidad de superar las brechas de desigualdad y la fragmentación del sistema educativo, para revertir la lógica de la compensación (Feldfeber y Gluz, 2019). Justamente, la EPJA constituye una de las expresiones de esta lógica, en tanto circuito educativo subalterno destinado a los sectores populares, que, históricamente, tuvo y aún conserva cierto carácter remedial. A grandes rasgos, los desafíos que hay por delante nos llevan a pensar en el rol del Estado en los procesos de democratización y en la participación de los y las principales protagonistas de la vida escolar en los escenarios de decisión de las políticas educativas.

Con este telón de fondo, pudimos advertir que, en las investigaciones disponibles referidas a la EPJA, se registra cierta vacancia en lo que hace al estudio de concepciones y prácticas específicas que producen los CENS para promover procesos de democratización de la educación y de igualdad educativa. En este marco, el proyecto de investigación, que ubica como antecedente central una indagación referida a las "pedagogías del adulto" en el ámbito escolar (Brusilovsky y Cabrera, 2005; 2012) ya clásica en el campo, aporta claves para analizar las significaciones que construyen los educadores en sus prácticas, las cuestiones naturalizadas y problematizadas en relación con la desigualdad social y educativa y las contribuciones referidas a la democratización de la educación.

A continuación, presentamos los principales hallazgos del proceso de investigación en el que se basa este artículo. Se trata de contribuciones destinadas a dar conocer, intercambiar y debatir los caminos trazados por estas escuelas en su tentativa por superar la desigualdad educativa y asegurar derechos. A partir de

un conjunto de ejes, mostramos los principales temas y problemas que orientan la vida institucional de estos CENS, ejes que nos permiten captar e interpretar las diversas formas que se plantean los actores de estas instituciones para democratizar las prácticas educativas de estas escuelas destinadas, jóvenes y adultos de sectores populares.

2. La democratización en los CENS del AMBA

Nos propusimos estudiar las características de una gama de concepciones políticas y pedagógicas presentes en los CENS que, a nuestro juicio, requieren vertebrarse alrededor de un enfoque pedagógico que exprese el carácter democratizador de sus principales sentidos; sentidos que, en líneas generales, son construidos a partir de variados procesos educativos que recorren el nivel secundario de EPJA.

A lo largo del proceso de investigación, hemos podido identificar/recuperar cuatro ejes centrales alrededor de los cuales se articulan diversos temas y problemas de la vida institucional de estas escuelas: a) Los derechos, el Estado, la conformación de escuelas; b) Las prácticas solidarias; c) La democratización del conocimiento y d) La transformación de subjetividades de los estudiantes.

En línea con lo que estamos planteando, en este apartado, se traza un panorama sobre las concepciones y prácticas educativas que se llevan adelante en los CENS del AMBA que forman parte de este proceso de investigación. Un recorrido que, como señalamos, intenta hacer visible la presencia de concepciones políticas y pedagógicas democratizadoras que se referencian en torno a los ejes centrales que ya mencionamos. El texto combina las reflexiones del equipo de investigación, las perspectivas y voces de los protagonistas de estas escuelas y conceptos que contribuyen a profundizar las lecturas e interpretaciones sobre la realidad que viven estas instituciones de la modalidad.

a. *El papel del Estado, el abordaje de los derechos y la conformación de una "escuela"*

En cuanto al papel del Estado, el abordaje de los derechos y la conformación de una "escuela", se reconoce como fundamental la presencia del Estado en la garantía del derecho a la educación y el sostenimiento de la Modalidad. En este contexto, los actores de los CENS relevados destacan su lugar insustituible para asegurar políticas públicas democratizadoras, que asocian, desde diversas aristas, la materialización del derecho a la educación. Centralmente, reconocen la importancia de revertir el lugar subalterno que históricamente ocupa la EPJA y, por este camino, avanzan en la elaboración de demandas hacia el Estado que permitan ampliar la participación en los CENS de los estudiantes que, tras haber transitado por circuitos educativos desiguales, habitan la Modalidad en condición de sujetos "migrantes por circulación" (Elisalde y Ampudia, 2018, p. 8). Se trata de un escenario de disputa con el Estado en el que se pone en juego la concepción y el alcance de los derechos sociales, la responsabilidad pública por la garantía de

esos derechos y la posición de los sujetos en el proceso de ampliación o restricción respecto de esos derechos sociales. Es en este marco que, en los CENS abordados, el tratamiento de contenidos vinculados con los derechos ciudadanos pone el foco en la comprensión y desnaturalización de las desigualdades que atraviesan el conjunto de la estructura social (Apple y Beane, 2005). En palabras de un docente de uno de los CENS:

En realidad, es un trabajo constante. Por lo menos, siempre les recalcamos que ellos no es que no han podido estudiar antes porque son tontos, no saben, no entienden, tienen dificultades o dificultades de aprendizaje. Que tiene que ver con la responsabilidad de un Estado, que, por momentos, estuvo muy ausente, que, por otros momentos, no alcanzó la presencia porque siempre falta, porque son procesos que vienen interrumpidos. O sea, siempre uno trata de enmarcarlo desde el nivel político, sociocultural e histórico. Tiene que ver con esa idea de la meritocracia que se puso muy de moda y se impuso en algún momento: "yo no puedo porque soy un tonto, me va mal por culpa mía". "No te va mal por culpa tuya, sino porque no hubo un Estado presente que supo lograr que puedas acceder a los derechos que tenés".

Es en este contexto que los actores asocian la materialización del derecho a la educación con la construcción de una "escuela", contrastada con la presencia de propuestas caracterizadas por una relativa precariedad en las dimensiones jurídica, organizativa, administrativa y pedagógica. Principalmente, esta es significada como una instancia estatal, como agencia privilegiada para la distribución y certificación "oficial" del conocimiento. La apuesta a potenciar procesos de institucionalización escolar contempla el sostenimiento de encuadres pedagógicos y administrativos que favorezcan la participación, la apropiación de conocimientos y la permanencia de los estudiantes en los procesos de escolarización.

En síntesis, en los CENS abordados, las concepciones y prácticas pedagógicas democratizadoras otorgan un papel crucial a la intervención estatal en la esfera de la realización del derecho a la educación, como también a la construcción de una "escuela". A la vez, asumen que la dinámica institucional puede aportar a desnaturalizar el contexto de desigualdades estructurales que padecen los estudiantes de sectores populares mediante el acceso al conocimiento y la experiencia escolar.

b. Las prácticas solidarias

Desde una perspectiva complementaria, quienes habitan los CENS apuestan a la construcción de prácticas solidarias como vía para ensanchar el protagonismo y la permanencia de los estudiantes en las instituciones de las que forman parte y, de este modo, asegurar derechos educativos. Sin duda, en América Latina, se ha arraigado una gama de experiencias culturales y educativas de la mano de organizaciones populares que muestran la importancia de la solidaridad y de los valores colectivos como formas de enfrentar los modelos individualistas propios del contexto actual. Fue Paulo Freire quien destacó la importancia de la solidaridad en las prácticas educativas con los sectores populares. Según Cruz Cruz y Hernández (2023), el pedagogo brasileño hace hincapié en la importancia de encarar:

Una lucha conjunta por la superación de las condiciones de subalternidad en las que se ha colocado a los sujetos oprimidos, en el marco de lo que el pedagogo denominó praxis liberadora. La lucha social no podría materializarse sin la solidaridad, éstas se engarzan entre sí para convertirse en estimulantes la una de la otra [...] la solidaridad se constituye como un compromiso ético-político-pedagógico con la humanización de quienes han sido deshumanizados y con la posible liberación de todos los sujetos sociales que habitamos el mundo. (p. 103)

En sintonía con este enfoque político y educativo, en estas instituciones, se llevan adelante procesos formativos que promueven modos de socialidad signados por la humanización, la cooperación, el compañerismo, la necesidad de generar instancias colectivas de pertenencia y, en algunos casos, aspiraciones de vida comunitaria. De este modo, lo plantea una directora de CENS:

Y nosotros hablamos acá mucho entre todos los profes, tratamos de trabajar el tema de lo que es el ser grupo. Siempre les digo: el grupo es lo que te salva. Es el poder... hacerte de un grupo y poder relacionarte con el otro y socializar. Y cuando sentís que no podés, porque no das más, porque estás cansado o por el trabajo, porque te quedaste sin esto, sin lo otro, siempre hay alguien del grupo que te rescata. Siempre está el "che, dale, vení que te ayudamos".

En un contexto atravesado por significativas desigualdades, es posible pensar que las disparidades existentes en nuestras sociedades también se asocian al debilitamiento de los lazos de solidaridad y al individualismo propio de las sociedades contemporáneas (Dubet, 2016), en tanto se extienden comportamientos que aceptan acríticamente la existencia de desigualdades sociales, sobre todo, cuando se trata de asimetrías que recaen en capas sociales que viven situaciones de mayor precariedad. De modo diferente, en la vida de estos CENS, se conjugan experiencias orientadas por la búsqueda de igualdad y solidaridad que, según Dubet (2016, p. 11), puede ser entendida como el "apego a los lazos sociales que nos llevan a desechar la igualdad de todos".

Sobre la base de esta construcción, actores de los CENS nos hablan del clima institucional marcado por la solidaridad y la hospitalidad. Una escuela que acoge, hospitalaria, en la que sus voces enuncian la existencia de un "ambiente de comunidad", de "bienestar", "cálido", "ameno", de "buena convivencia", de "confianza y sensibilidad". Tal como lo expresa un docente entrevistado, "desde un curso se da batalla para que haya igualdad. [...] Adultos abraza a todos los que se bajaron del sistema. O que los bajaron".

Como venimos planteando, estos CENS construyen un posicionamiento en el que se expresa una apuesta política y educativa que coloca, en el centro de sus concepciones político-pedagógicas y sus prácticas, a la solidaridad y la hospitalidad y, de este modo, constituyen aportes a la producción de experiencias democratizadoras. Un aporte que también contribuye a producir nuevos modos de pensar la vida social, donde nociones como cooperación e igualdad se convierten en ejes de los desafíos democratizadores de la política y la educación y trazan caminos que avanzan en posibles alteraciones de las posiciones de subalternidad que signan a los sectores populares.

c. La democratización del conocimiento

La democratización del conocimiento es otro de los ejes que relevamos en nuestros hallazgos. El nivel secundario de adultos, los CENS en particular, ha sido una vía por la cual se ha abierto el camino de acceso a formaciones antes vedadas a sectores sociales que no ingresaban o que fueron excluidos de la escolarización secundaria (Finnegan y Kurlat, 2023). En las entrevistas realizadas en los CENS, se recogen marcas claras del efecto distributivo. Hemos encontrado una preocupación por la enseñanza de "conocimientos relevantes", de herramientas cognoscitivas concretas, como puede ser la escritura o conocimientos de Historia, Informática, Economía, etc. En tensión con las miradas externas a esta modalidad que ven una educación de segunda en los CENS, entre docentes y directivos, hallamos un interés por brindar una "buena enseñanza", puesto que "si no lo ven en la escuela, no lo ven nunca más". Hay un registro explícito del rol que ocupa el CENS en tanto una oportunidad para sus estudiantes que no se puede dejar pasar. Los docentes se resisten a "diluir" la enseñanza y ratifican la confianza en que "la escuela y el saber sirven para algo", de modo que "darles la mayor cantidad de saberes" posible significa asegurar el "derecho a adquirir conocimientos, si no, es una estafa".

En el plano de la distribución del capital cultural vigente, en los CENS, se desarrolla un conjunto de actividades que acercan a los estudiantes a producciones culturales a las que no suelen tener acceso y este aspecto es resaltado reiteradamente por docentes, directivos y estudiantes. Se le otorga particular relevancia, dado que se abren posibilidades de acceso a objetos y lenguajes generalmente vedados a los sectores sociales de origen de los estudiantes. Entre ellas, se destacan las visitas a museos (Nacional de Bellas Artes, Sitio de Memoria ESMA), la asistencia al teatro o al cine, la visita a monumentos históricos o a zonas urbanas en las que no circulan. Es la escuela la que hace disponible un conjunto de productos de la cultura al que no suelen acceder los sectores populares. Una expresión de una docente despliega estas intencionalidades:

Llevarlos a otros mundos ficcionales, no más de lo mismo [...] en el mundo, hay otras cosas y, si no se las muestra la escuela, no las ven. Eso es de lo que me doy cuenta. Si la escuela no les abre los ojos al mundo en general, ellos solos no lo descubren.

d. Las transformaciones subjetivas de los estudiantes

Los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que la democratización de la educación requiere de un conjunto de prácticas educativas orientadas a configurar nuevas subjetividades y alterar la mirada que los estudiantes poseen sobre las situaciones de dominación que los atraviesan y han atravesado en diferentes circunstancias vitales. De este modo, ponemos de relieve la necesidad de promover procesos de subjetivación vinculados a revertir la experiencia de la desigualdad arraigada en las trayectorias vitales y a transformar sensibilidades, modos de hacer y representar la realidad, que aporten a la "constitución de sujetos o reconstitución de sujetos que antes no tenían la condición de iguales" (Tapia, 2009,

p. 150). Nuevamente, podemos comprender estas prácticas en clave de "reconocimiento social", término genérico con el que Fraser (2000) alude a la reversión de las injusticias culturales mediante procesos tales como la reevaluación de las identidades denigradas, irrespetadas y una transformación de los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación, de modo que contribuyan a cambiar la valoración que cada cual tiene de sí mismo.

Con esta intencionalidad, resulta central, en los CENS abordados, la presencia de propuestas destinadas a que los estudiantes se posicen progresivamente como sujetos de una sociabilidad no subalterna, que se manifiesta en la apropiación de una capacidad expresiva y argumentativa y hasta en una postura corporal "erguida", como una condición ineludible y básica para posibilitar aprendizajes. Los siguientes testimonios de un docente y una estudiante, en este orden, dan cuenta del registro de estas transformaciones subjetivas ocurridas en el devenir de la escolarización en estos centros:

Acá tenés una comunidad con una autoestima muy baja. Acá el problema es "no puedo". "Pará, ¿quién te dijo que no podías?". "Siempre me dijeron que era un burro". "Pará, no es así. Plantate, desafiate". Y cuando van entrando y las cosas salen bien, se siente que ahí va la cosa.

Yo ahora aprendí, busco otra información por otro lado. Antes, vos decías "eso", "ah, está bien". Y capaz que vos me decías eso y uno por no saber..., ahora, no, ahora, tengo muchas más herramientas. Ahora, digo "ah, ¿sí?" y lo que nos enseñan acá. No quedarnos con una sola cosa. Buscá por otro lado la información. Y a mí me lo enseña el colegio, no es que me lo enseñó la vida, lo aprendí acá.

Como vemos, se trata de una vía que invita a revisar y reconfigurar sus trayectorias educativas y a poner en entredicho las estigmatizaciones que deterioraron la propia valía en las biografías personales de cada estudiante, a visibilizar y cuestionar las autopercpciones devaluadas que traen consigo.

En síntesis, postulamos el carácter pedagógico democratizador de estos CENS en el sentido de impugnación de las desigualdades y de creación de condiciones materiales y simbólicas subjetivantes, orientadas a experimentar horizontes igualitarios en el lazo social y en las relaciones con el conocimiento.

3. Reflexiones finales

Nos planteábamos, al inicio de este trabajo, la necesidad de elaborar desafíos e interrogantes que nos permitieran seguir pensando y proponiendo alternativas para ampliar y profundizar los procesos de democratización en las instituciones educativas del nivel secundario de la EPJA.

En sintonía con las demandas y experiencias colectivas que se plantean desafíos orientados a la democratización de la educación, podemos decir, de manera general, que hemos hallado, en estas escuelas secundarias de la Modalidad, la producción de concepciones y prácticas educativas encaminadas a ensanchar el alcance de los derechos educativos y, dentro de este marco, nos planteamos el reto de hacer visibles

esas concepciones democratizadoras presentes en un conjunto de instituciones de la Modalidad. Como parte de esta tarea, pudimos relevar la presencia de una serie de ejes que articulan sus principales sentidos e identificar los aportes políticos y pedagógicos que allí se despliegan en clave de democratización de la educación.

En línea con la necesidad de ampliar derechos educativos a grupos sociales subalternos, gran parte de los desafíos de estos CENS se vincula con los esfuerzos que realizan los equipos docentes para constituirse en lo que ellos denominan la conformación de una "escuela". Así, los actores de estos centros llevan adelante una tarea cuyos retos van de la mano del interés de fortalecer a las escuelas públicas por las que transitan los sectores populares, escuelas que, generalmente, adoptan mayores rasgos de precariedad institucional, producto de la doble subalternidad que registra la EPJA, a la que ya hicimos referencia. Se trata de una impugnación política y educativa hacia aquellas iniciativas desarrolladas en el interior del sistema educativo, signadas por distintas formas de precarización, tanto pedagógica como institucional y laboral, que no hacen más que restringir las posibilidades de asegurar los derechos educativos de los sectores populares. En este marco, las múltiples referencias a los estudiantes como "sujetos de derecho" son relacionadas con la importancia de su presencia en la institución escolar, significada como un espacio que les pertenece legítimamente y desde el cual se trabaja para la materialización de aquellos derechos de los que fueron despojados.

Como parte de este análisis, es posible resaltar la presencia de un conjunto de representaciones por parte de los actores de los CENS referidas a las identidades de los estudiantes que asisten a estas escuelas. Puede notarse en sus expresiones que estas identidades dejan de estar asociadas a colectivos sociales y políticos en términos de clase trabajadora, pueblo trabajador o como parte de comunidades territoriales. Por lo general, estas identidades son significadas apelando a su pertenencia económica, laboral y social, que subrayan la gran informalidad y precarización por la que transitan las mayorías sociales. Teniendo en cuenta estas miradas, puede abrirse una vía para pensar nuevas caracterizaciones de los estudiantes de la EPJA. Caracterizaciones que privilegien un análisis sobre sus condiciones de vida, sus prácticas políticas, sobre la reconfiguración de sus identidades sociales, como también acerca de los rasgos que delinean a las trayectorias educativas por las que transitaron.

Más arriba afirmamos que una de las orientaciones democratizadoras que asumen estos CENS se relaciona con las prácticas solidarias; prácticas que, de alguna manera, intentan generar la reconstrucción de un destino individual y, también, de un destino común. Frente a sectores atravesados por diferentes subalternidades, en el marco de un Estado que restringe las protecciones sociales que deberían garantizar una vida digna, es posible pensar que las prácticas solidarias desplegadas en estos centros pueden transformarse en experiencias que portan resistencias, desafíos y respuestas a las distintas situaciones críticas que recorren las trayectorias vitales de las comunidades que forman parte de estos CENS. Al mismo tiempo, se abren interrogantes acerca de las posibilidades que tienen estas prácticas de poner en diálogo y proponer estos enfoques políticos y pedagógicos democratizadores en otras escuelas de la modalidad.

En el marco de procesos cada vez más agudos de dominación y desigualdad, la democratización de la educación constituye un desafío para estos CENS, sobre todo, teniendo en cuenta la subalternidad que signa a la estructura social, a los sectores populares y a la EPJA. La tarea de ampliación de la democratización de la educación que hemos observado en estas escuelas mantiene nexos, se nutre de aquellas tradiciones de la EDJA marcadas por sus múltiples tentativas históricas destinadas a ensanchar el acceso a la educación de los sectores populares, enfrentando políticas compensatorias/remediales devaluadas que, en las últimas décadas, son propias de la presencia del neoliberalismo en educación. A partir de los ejes que hemos identificados en nuestra investigación y con la posibilidad de hallar nuevas dimensiones de análisis, que se irán sumando a medida que avancen los estudios en nuestro campo sobre estos temas y problemas, consideramos que es posible intercambiar y ampliar el debate pedagógico sobre la EPJA, en dirección a construir consensos sobre nuevas propuestas pedagógicas para la Modalidad.

En la aproximación y el análisis que desarrollamos sobre estas escuelas, hemos podido observar que sus actores abren nuevos caminos de resistencia, producen nuevos sentidos a partir de los cuales se elaboran propuestas políticas y pedagógicas para contraponerse a estos tiempos históricos atravesados por políticas "antiderechos". Nos estamos refiriendo a aquellas políticas que pretenden arrasar con las conquistas históricas a partir de las cuales los sectores populares lograron afianzar y ampliar derechos sociales como producto de las luchas políticas y sociales que mantienen desde hace más de un siglo. En este marco, estas escuelas enfrentan a estas políticas al trazar nuevas vías para producir alteraciones respecto de aquellas desigualdades estructurales que recorren la vida de los sectores populares. No obstante, se plantea la pregunta acerca de la intensidad de estos cambios, de cómo impactan e interactúan estas experiencias con el peso con el que la estructura social condiciona a cada sujeto y grupo social. Del mismo modo, es necesario seguir explorando si estos caminos de democratización educativa corren riesgos de ser absorbidos por prácticas y políticas que ponen el eje en la mera compensación. Sea como sea, las búsquedas de democratización educativa son asumidas por estas escuelas y es la voluntad de estos actores la que empuja la ampliación de nuevas demandas y la construcción de aspiraciones igualitarias de grupos sociales que transitan y transitaron por circuitos educativos desiguales.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. y Beane, J. A. (2005). La defensa de las escuelas democráticas. En M. Apple y J. A. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Morata.
- Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Benza, G. y Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Revista Convergencia*, 2(038), 277-311.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. CREFAL
- Cruz Cruz, Ch. A. y Hernández, V. L. (2023). Praxis solidaria: una propuesta conceptual a partir de la obra de Paulo Freire. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 5(10), 96-110.
- de Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Colección Palimpsesto N.º 18. Desclée de Brouwer.
- Di Pierro, M. C. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. En A. Caruso Larraínz, M. C. Di Pierro, M. Ruiz Muñoz y M. Camilo, *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional* (pp. 111-127). CEAAL/ CREFAL. https://www.dvv-international.mx/fileadmin/files/latina_merica/_P_D_F_2025/_C_G_I_o_b_A_L_E_2025/_M%C3%BCC_3%C3%BCB_3_d_u_l_o_1/_M1._Caruso_A._Di_Pierro_M._Ru%C3%ADz_M._y_Camilo_M_2008.pdf
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. *Nueva Sociedad*, 239, 42-50. <https://nuso.org/articulo/los-lmites-de-la-igualdad-de-oportunidades/>
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI.
- Ducasse, F. C. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Colección Aprobar. Quimantú.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (2018). *Proyecto educativo Bachillerato El Telar. Educación Popular de Jóvenes y Adultos. Organización pedagógica [material no publicado]*.
- Elliot, J. (1991). *La investigación acción en educación*. Morata.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf

Finnegan, F. y Kurlat, S. (2023). Discriminación, desigualdades y educación. Los procesos de escolarización de los jóvenes en los Centros Educativos de Nivel Secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, III(6), 143-164. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/258>

Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'. *New Left Review, Pensamiento crítico contra la dominación*, 0, 126-155. <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribution-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>

Fraser, N. (2019). *iContrahegemonía ya! Por un populismo progresista que enfrente al neoliberalismo*. Siglo XXI.

Gentili, P. (2011). Marchas y contramarchas. En P. Gentili, *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente* (pp. 62-102). Siglo XXI. CLACSO.

Jiménez Martín, C. (2020). Crisis capitalista y triunfos electorales de la derecha. Desafíos políticos para Nuestra América. En J. Estrada Álvarez, C. Jiménez Martín y J. Puello-Socarrás (Eds.), *Contra Nuestra América. Estrategias de la derecha en el siglo XXI* (pp. 81-104). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200320011351/Contra-Nuestra-America.pdf>

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Lorenzatti, M. C. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra.

Messina Raimondi, G. (2013). La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización. En C. Picón Espinoza, *Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe. Consulta pro EPJA realizada por el CREFAL* (pp. 27-78). CREFAL. https://drive.google.com/file/d/1obhNL6L6_onDVaFcHK16KVFWcxJvXzCt/view

Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" en la escuela secundaria*. Serie La Educación en Debate N.º 6. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf>

Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(5), 80-85.

Saforcada, F. Ambao C. y Rozenberg A. (2021). Políticas educativas e inclusión en América Latina: disputas de sentido. En M. Feldfeber y N. Gluz (Comps.), *Las*

tram(p)as de la inclusión (pp. 67-105). FFyL-UBA. https://publicaciones.filos.uba.ar/sites/publicaciones.filos.uba.ar/files/Las%20trampas%20de%20la%20inclusio%CC%81n_interactivo.pdf

Southwell, M. (2020). Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos. En M. De la Fare, L. Rovelli, M. Oliveira da Silva y D. Atairo (Orgs.), *Bastidores da pesquisa em instituições educativas* (pp. 79-100). EdiPUCRS: Universidad Nacional de la Plata. 1343.pdf (pucrs.br)

Svampa, M. (2019). Posprogresismos, polarización y democracia en Argentina y Brasil. *Revista Nueva Sociedad*, 282, 121-134.

Tapia, L. (2009). Los ejes igualdad-democracia y equidad-justicia. En L. Tapia, *La coyuntura de la autonomía relativa del estado* (pp. 149-162). Comuna/ Muela del Diablo Editores/ CLACSO.

Torres Carrillo, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación Popular? En A. Guelman, F. Cabaluz y M. Salazar (Coords.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 173-190). CLACSO. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/266138/Educacion_popular.pdf?sequence=14

Parlamento Juvenil del Mercosur y participación estudiantil en la educación de personas jóvenes y adultas¹

Mercosur Youth Parliament and Student Participation
in Youth and Adult Education

María Eugenia Míguez²

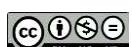
Resumen: El artículo analiza el Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM) como dispositivo de participación estudiantil en la educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores de la provincia de Buenos Aires. A partir de la experiencia de la autora como coordinadora del programa, se reconstruyen sus antecedentes, desde la creación del Sector Educativo del MERCOSUR hasta la implementación del primer Parlamento específico para la modalidad en 2021. Se examinan las instancias de participación y los debates sobre inclusión educativa, género, ESI, trabajo y derechos humanos, entendidos como experiencias de formación ciudadana. El análisis se sustenta en un enfoque cualitativo, con revisión de documentos institucionales, materiales de las instituciones participantes y entrevistas realizadas en 2022. Se reflexiona sobre el impacto del PJM como práctica democrática y espacio de construcción colectiva, donde se destaca el desafío de traducir las demandas estudiantiles en acciones concretas que fortalezcan una educación participativa, situada y transformadora.

Palabras clave: políticas educativas, participación democrática, educación de jóvenes y adultos

¹ Este trabajo busca ampliar y profundizar el análisis presentado junto a Ariel Russo (Coordinador del PJM para la modalidad de educación de personas jóvenes, adultas y adultas mayores, DGCyE, provincia de Buenos Aires durante 2023-2024) en la ponencia "Parlamento Juvenil del Mercosur" en la educación de personas jóvenes y adultas en el V Coloquio de Investigación Educativa en Argentina, organizado por la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE), Rosario, Argentina, 2024.

² Doctora en Educación. Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Vicente López, Buenos Aires. Correo electrónico: memiguez@derecho.uba.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9665-6132>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 144-162.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)09) / Recibido: 1/04/2025 / Aprobado: 7/10/2025.

 Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: The article analyzes the Mercosur Youth Parliament (PJM) as a student participation initiative within youth and adult education in the province of Buenos Aires. Drawing on the author's experience as program coordinator, it reconstructs its background -from the creation of the MERCOSUR Education Sector to the implementation of the first Parliament specifically for this educational modality in 2021. It examines the stages of participation and the debates on educational inclusion, gender, comprehensive sex education, work, and human rights, understood as experiences of civic education. The analysis is based on a qualitative approach, including the review of institutional documents, materials from participating institutions, and interviews conducted in 2022. The article reflects on the impact of the PJM as a democratic practice and a space for collective construction, highlighting the challenge of translating students' demands into concrete actions that strengthen participatory, situated, and transformative education.

Keywords: educational policies, democratic participation, youth and adult education

El Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM)

En 1991, se conformó el MERCOSUR (Mercado Común del Sur) entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, con la firma del Tratado de Asunción. Estos cuatro países acordaron, en el citado tratado, constituir un mercado común, porque consideraban que la integración no solo permitiría ampliar sus mercados nacionales, sino que ofrecía también una condición fundamental para acelerar sus procesos de desarrollo económico con justicia social.

En 1992, comenzó a funcionar el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), ya que todos los países signatarios del Tratado de Asunción percibieron con claridad que la educación debía desempeñar un papel principal en la integración regional y que el MERCOSUR no podía quedar reducido solo a acuerdos económicos.

Varios años después, en 2009, inspirado en los objetivos del Plan de Acción del MERCOSUR 2006-2010,

Surge el programa Parlamento Juvenil del Mercosur como una política orientada a contribuir con la integración regional desde la promoción de una ciudadanía regional, una cultura de paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015, p. 7)

Comienza a implementarse con el apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA) en seis países (Argentina, Brasil, Chile, Estado Plurinacional de Bolivia, Paraguay y Uruguay). Tiene por objetivo específico ampliar y profundizar la participación juvenil en espacios educativos, acerca de las políticas públicas que los tienen por destinatarios (organismos gubernamentales y legislativos nacionales) y al proceso de integración regional MERCOSUR.

El Parlamento Juvenil del Mercosur se propone como un espacio de participación y construcción de ciudadanía, que posibilita a los jóvenes de entre 14 y 18 años, que cursan la escuela secundaria, presentar propuestas en torno al lema "*La escuela secundaria que queremos*". Los ejes temáticos que orientan el trabajo son los siguientes: inclusión educativa, género y Educación Sexual Integral, jóvenes y trabajo, participación ciudadana, derechos humanos, integración regional, comunicación y medios, y educación ambiental integral (Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2022). Estos temas han sido seleccionados porque todos ellos involucran derechos que están reconocidos por los países, tanto en normativas nacionales específicas como en legislaciones internacionales a las que adscriben los Estados que integran el programa. Son tópicos que están vinculados a derechos y cuya promoción y respeto contribuirán a potenciar la calidad institucional y el valor formativo de la escuela.

El Parlamento Juvenil del Mercosur consta de propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos, se prioriza la puesta en juego de diferentes enfoques disciplinares, integrados desde la particular perspectiva de la participación comunitaria y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social. Se trata de una experiencia que posibilita la comprensión del funcionamiento parlamentario, poniendo en práctica procesos de reflexión crítica y de expresión de ideas, a través de los cuales se aprende a debatir y a elaborar propuestas referidas a temáticas relevantes y de interés común.

Esta experiencia resulta pionera en la región, dado que cuenta con el compromiso asumido por las autoridades educativas y el Parlamento del MERCOSUR. A lo largo de los años, ha contado han sumado su apoyo distintos organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIP-E-UNESCO), la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Estos organismos han marcado la voluntad de garantizar la continuidad del proyecto.

El Parlamento Juvenil del Mercosur en la educación de personas jóvenes y adultas. El caso de la provincia de Buenos Aires

La modalidad educativa de jóvenes y adultos, en particular, las propuestas de educación secundaria, ha sido incluida, ocasionalmente, en las instancias promovidas por el Parlamento Juvenil del Mercosur. Sin embargo, a partir de 2021, comenzó a planificarse un parlamento específico para esta modalidad. En la provincia de Buenos Aires, el primer Parlamento de Educación de Jóvenes y Adultos se llevó a cabo con la participación de estudiantes de gran parte de los distritos que la componen.

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206, en su Capítulo IX "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos", establece, en el artículo 48 inciso b), la importancia de "desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y econó-

mica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática". En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué tipo de participación promueve el Parlamento Juvenil del Mercosur en la Educación de Jóvenes y Adultos? ¿Cómo opera este dispositivo?

Desde la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (DEJAYAM) de la DGCyE (Provincia de Buenos Aires), en articulación con la Coordinación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, se propuso que el Parlamento tuviera una impronta propia, vinculada a las problemáticas específicas de sus estudiantes. Para ello, se definieron algunos ejes de debate en las instituciones y sedes, entre ellos: participación ciudadana y derechos humanos, educación y trabajo, inclusión educativa, género y educación sexual integral, ambiente, y comunicación y medios.

Descripción y reflexiones sobre el PJM: La participación como dispositivo pedagógico y político de ciudadanía

Instancias de participación

En los espacios de formación

El proceso comienza en las aulas de los CENS, CEBAS o en las sedes del Plan FinEs, donde se desarrolla una primera instancia de reflexión en torno a los ejes mencionados, coordinada por sus docentes. En este espacio, se busca fomentar el análisis y el debate en un entorno participativo. Así lo expresa la página web del Parlamento:

Se sugiere que el trabajo del grupo inscripto sobre los ejes y problemáticas pueda realizarse a través de una modalidad taller para que la palabra circule y otorgue protagonismo a las voces de las/os estudiantes. Dentro del grupo, se elige a un/a redactor/a responsable de tomar nota del debate y sus conclusiones, que luego serán volcadas al documento escolar, y a un/a moderador/a responsable de organizar el debate, tomando nota de quiénes van pidiendo la palabra para garantizar una participación equitativa. (Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2022)

Tras esta primera etapa de trabajo, reflexión e investigación, el grupo organiza una jornada institucional de debate abierta a toda la comunidad educativa. En esta instancia, los estudiantes eligen a sus representantes, es decir, a otros estudiantes que debatirán en la siguiente fase distrital.

Un ejemplo concreto de cómo se articulan estas experiencias es el testimonio de Silvia, estudiante del CENS N.º 453 de Berazategui, quien participó en la instancia distrital del Parlamento:

Yo pertenezco al CENS 453 de La Porteña, partido de Berazategui... Para nosotros fue una experiencia muy rica desde el comienzo. Nosotros participamos en el eje Ambiente. Tenemos cerca los humedales de Hudson, que están siendo castigados últimamente. Pero en realidad nosotros arrancamos el primer año en pandemia, en casa, y ya trabajábamos este módulo. En una materia empezamos trabajando las huertas en los hogares, el reciclado y el compost. Entonces, cuando nos llegó la

propuesta del PJM, yo estaba en tercer año, y fue como que instintivamente lo veníamos trabajando desde hacía años. Cuando arrancamos la primera instancia, ya teníamos bastante información sobre el tema y podíamos armar un proyecto y presentarlo, para defender nuestros humedales y que los declaren reserva natural. (Silvia, CENS N.º453, Berazategui)³

El relato de Silvia nos permite analizar cómo el PJM se inserta en las propuestas pedagógicas de los docentes, ya que aborda problemáticas cercanas a la realidad de sus estudiantes. A partir de esta experiencia, resulta pertinente reflexionar sobre las concepciones de ciudadanía que se ponen en juego en los dispositivos de participación. Entendemos estos dispositivos no solo como instancias organizadas para la intervención de los estudiantes, sino también como configuraciones institucionales y pedagógicas que delimitan quiénes pueden participar, en qué condiciones y con qué efectos en la vida pública. En esta línea, Annunziata (2015) analiza experiencias contemporáneas, como el "presupuesto participativo" impulsado por gobiernos locales. Aunque su trabajo no aborda específicamente propuestas educativas, su crítica resulta relevante: si bien estos dispositivos amplían los márgenes de la participación, también pueden restringir la concepción de ciudadanía a un conjunto de prácticas acotadas de gestión local. Esta tensión invita a problematizar en qué medida propuestas como el PJM logran trascender esa lógica, lo que habilita procesos de formación política más amplios que reconozcan a los estudiantes como sujetos de derecho y no solo como participantes de una dinámica institucionalizada.

Por un lado, la ciudadanía es concebida como activa y en construcción, basada en el involucramiento de las personas en su comunidad. Por otro lado, "esta participación se circumscribe a la gestión del entorno inmediato, reduciendo el rol del ciudadano al de un vecino cuya actividad se vincula al reclamo y la resolución de problemas locales" (Annunziata, 2015, p. 2).

Desde este enfoque, resulta pertinente preguntarnos: ¿qué tipo de ciudadanía se construye a partir de estos dispositivos participativos? Esta cuestión lleva a una búsqueda teórica sobre el concepto de democracia y cómo construir sociedades democráticas. Si bien no nos detendremos en el análisis teórico, retomamos el interés de la autora por modelos que buscan superar la visión pasiva del ciudadano, como las teorías de la "democracia participativa" surgidas en los años setenta. Estas corrientes nacieron en oposición a las "teorías elitistas" de la democracia, que suponían que el gobierno debía ser ejercido por una clase política especializada, mientras que el rol del ciudadano se limitaba a elegir representantes (Annunziata, 2015).

Desde esta perspectiva, autoras feministas como Pateman (1970) sostuvieron que *se aprende a participar participando*. Si bien la participación de toda la ciudadanía en el sistema político nacional podría considerarse poco viable, es perfectamente posible y deseable en espacios como la educación, el trabajo o el gobierno

³ Para ampliar los testimonios de los estudiantes y docentes que han participado de la instancia provincial y nacional durante el 2022, consultar en Riccheri, 2023.

local. En la misma línea, Barber (1984) cuestionó la separación entre "elites" y "masas" en la política y propuso una "democracia fuerte" basada en la participación activa de la ciudadanía. Para Barber (1984), la política debía concebirse como una actividad de amateurs y no de especialistas, con un rol central de las assembleas locales. Tanto Pateman (1970) como Barber (1984) coincidían en que la participación no debía reemplazar las instituciones representativas, sino complementarlas y fortalecerlas. Además, atribuían un carácter pedagógico a la participación: participar enriquece la formación cívica de los ciudadanos (Annunziata, 2015).

Retomando todo ello, Annunziata (2015) plantea algunas críticas a las promesas incumplidas de la democracia participativa. Uno de sus objetivos fue repolitizar la sociedad, comprometiendo a los ciudadanos con los asuntos comunes y ampliando la concepción de lo político. Sin embargo, muchas de estas experiencias han terminado por rechazar la politización en lugar de fomentarla.

Diversos autores han analizado la dimensión política de propuestas educativas destinadas a personas jóvenes y adultas, como los bachilleratos populares (Kriger y Said, 2015) o el Plan FinEs 2 (Finnegan y Brunetto, 2014), donde resaltan cómo estas experiencias habilitan formas de participación y construcción de ciudadanía que desbordan los marcos tradicionales de la escolaridad. En este escenario, el PJM introduce un matiz particular al incorporar una dimensión comunitaria y ciudadana que conecta a los estudiantes con instituciones democráticas, como los concejos deliberantes, las legislaturas provinciales y el Congreso de la Nación. Estos espacios, generalmente lejanos o poco familiares para quienes transitan la modalidad, se vuelven accesibles a partir de dinámicas de debate, producción colectiva de documentos y participación en instancias de representación.

De este modo, podríamos decir que el PJM no solo fomenta la participación estudiantil dentro del ámbito educativo, sino que también habilita un puente hacia la vida pública, lo que amplía el horizonte de derechos y experiencias políticas. Al situar las voces de los estudiantes en escenarios institucionales históricamente restringidos, el programa contribuye a visibilizar demandas, producir aprendizajes sobre el funcionamiento del sistema democrático y fortalecer la construcción de ciudadanía en clave colectiva y crítica.

Distrital/Regional

La instancia distrital o regional consiste en el encuentro entre estudiantes de distintas instituciones del distrito o de la región educativa. Este espacio ha tenido lugar tanto en instituciones educativas como en concejos deliberantes municipales (ver Foto 1). Durante esta etapa, se lleva a cabo una votación entre los estudiantes para definir quiénes representarán a su distrito en la instancia provincial.

La primera instancia no sé si fue tan compleja y tan nerviosa para nosotras porque fuimos con un centro de FinEs, con otras problemáticas muy interesantes. Hubo exposiciones sobre ESI, violencia de género; todas muy ricas en información. En la segunda instancia, nos toca en el Concejo Deliberante de Berazategui, donde había varios distritos: Berazategui, Florencio Varela, Quilmes. Fue un debate bastante

complejo y ahí sí empezaron a aparecer los nervios porque estaba el Intendente y el Presidente del Concejo, entre otras autoridades. Igual pudimos exponer nuestra problemática, como el tema de los incendios forestales. (Silvia, estudiante CENS N.º 453, Berazategui)

¿Qué implica para las personas jóvenes y adultas que están finalizando sus estudios secundarios ocupar una banca en el Concejo Deliberante de su distrito y debatir con otros? ¿Podría esto constituir una experiencia de construcción de ciudadanía activa, tal como plantea Annunziata (2015)? ¿Sería un modo de repolitizar los espacios educativos?

Provincial

En la etapa provincial, quienes fueron elegidos en la instancia anterior por sus compañeros participan en debates organizados en comisiones, según los ejes propuestos por el programa. Desde 2021, la provincia de Buenos Aires ha habilitado el uso de salas de reuniones dentro del recinto de la Legislatura Bonaerense, donde se reúnen para debatir sobre las distintas propuestas (ver Foto 2).

Además de compartir las problemáticas trabajadas en etapas previas, los estudiantes deben formular proyectos (ver Foto 3). Si bien inicialmente estas propuestas fueron concebidas como posibles soluciones que podían impulsar desde su rol y organización, con el tiempo, se han transformado en demandas dirigidas al Estado. Un ejemplo de ello es la Declaración Parlamentaria Provincial del año 2023 (BAeducación, 2023), en el eje de Participación Ciudadana y Derechos Humanos, donde propusieron lo siguiente:

Foto 1. Instancia distrital: estudiantes de la Región Educativa N.º 6 en el Concejo Deliberante de San Fernando



- Impulsar la creación de centros de estudiantes de la modalidad para fomentar nuestra participación democrática en las instituciones. Brindar y sostener espacios de participación y reflexión para fortalecer su real ejercicio, dentro y fuera de la escuela.
- Incluir espacios de intercambio intergeneracional con otros centros educativos y sus centros de estudiantes.
- Contar con encuentros regionales y provinciales de participación estudiantil de la modalidad, para seguir construyendo lazos de solidaridad y comunidad.
- Impulsar la articulación con espacios municipales y provinciales de salud. Promover mecanismos efectivos de comunicación y participación para que los y las adultos/as mayores conozcamos la oferta y cómo se gestiona en cada municipio. La salud es un tema relevante en nuestras vidas y queremos participar activamente en asuntos relevantes de nuestra sociedad.
- Facilitar el Acceso de nuestros estudiantes y vecinos de barrios populares a Centros de Salud y de atención integral que incluya la salud mental.

Observamos que las propuestas de los estudiantes se vinculan con el ejercicio de la participación, por ejemplo, a través de la creación de centros de estudiantes. Durante 2013, se sancionó la Ley Nacional de Centros de Estudiantes Nº 26.877, que establece que lo siguiente:

Las autoridades jurisdiccionales y las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos, incluyendo formación profesional de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, deben reconocer los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil. (Art. 1)

Siguiendo a Galli (2023):

El derecho a participar y a organizarse en la vida escolar supone la obligación del Estado para acompañar su desarrollo desde las políticas públicas y de los equipos directivos y de las profesoras y los profesores de habilitar los espacios y tiempos institucionales que lo hagan posible. (p. 2)

En la provincia de Buenos Aires, en la Ley N.º 14.581, se observa lo siguiente:

Garantiza y promueve la creación de los organismos de representación estudiantil bajo la forma de Centros de Estudiantes en cada una de las instituciones educativas de nivel medio y de nivel superior, ya sean de gestión estatal, de gestión privada, de gestión cooperativa o de gestión social. Asimismo arbitrará los medios necesarios para el reconocimiento de los ya existentes. (Art. 1)

La participación de estudiantes en el PJM pone en evidencia la necesidad de fortalecer espacios de organización estudiantil en la educación de personas jóvenes y adultas. Si bien el nivel secundario ha tenido un recorrido histórico en la conformación de centros de estudiantes, para la modalidad, esta experiencia ha

Foto 2. Instancia provincial: Estudiantes de distintos distritos participando del debate por eje en uno de los salones de la Legislatura Provincial, La Plata, Buenos Aires



Foto 3. Instancia provincial: Estudiantes de distintos distritos leyendo la Declaración Parlamentaria Provincial en la Legislatura Provincial, La Plata, Buenos Aires



sido escasa. La construcción de ciudadanía activa, tal como se promueve en los espacios de debate del Parlamento, podría vincularse con la consolidación de estos centros, no solo como órganos de representación dentro de las instituciones educativas, sino también como herramientas para la participación política comunitaria. Es decir, el ejercicio de la organización estudiantil favorecería el derecho a la participación en la vida institucional y permitiría a los estudiantes articular sus demandas con otros espacios de participación en el territorio, para fortalecer su rol en la comunidad, tal como lo han expresado en la declaración.

Nacional

Por último, la instancia nacional se desarrolla en el Congreso de la Nación Argentina (ver Foto 4). Allí se reúnen estudiantes de la modalidad de todo el país, debaten en comisiones sobre los ejes mencionados y arriban a conclusiones con propuestas que serán leídas en el Congreso Nacional. Esta instancia provoca distintas emociones en estudiantes y docentes. El relato de los estudiantes Bernardo y Brian da cuenta de ello:

A mis 52 años de edad es algo muy importante. El provincial fue bárbaro, pero en el nacional ver cómo excluyen de lo educativo en otras provincias a mucha gente, hubo momentos en que me puse a llorar. Tener compañeras que tienen que tomarse un remís por 40, 50 kilómetros para estudiar a la noche, que están toda la noche trabajando para poder pagarse el remís, y cómo la provincia no le da nada, no tienen una estufa, un ventilador. Y yo estar acá en Buenos Aires y ver cómo estamos nosotros, y después decirle a los compañeros míos del CENS lo que uno escuchó y vio de cómo estamos nosotros y cómo están en otras provincias, es muy enriquecedor y lo valoro mucho. (Bernardo, CENS N.º 451, Ensenada, La Plata)

Fui alumno del CENS 452, fui representante de la Provincia de Buenos Aires en el Parlamento Juvenil Nacional. Fue una experiencia única haber llegado hasta la instancia final. Totalmente agradecido a mis compañeros, profesores, directores, gente del Municipio de San Vicente, todos los que me ayudaron y estuvieron conmigo desde el día uno. Fueron tres instancias, una en San Vicente, después Legislatura Bonaerense y después la Nacional. Y me tocó llegar hasta lo último, aunque sin el apoyo de todos no hubiese podido. Queda en uno también el creer que puede, y decirles a todos los chicos y chicas que se inscriban, que se interesen por el Parlamento, porque es algo único, una experiencia hermosa. Me tocó viajar, compartir con chicos de otras provincias, fue maravilloso. Como ejercicio democrático está muy bueno, porque es un lugar donde podemos intercambiar ideas de problemáticas comunes, podemos expresarnos y que esas ideas lleguen a destino, como lo hacemos en nuestras casas, con nuestros amigos, con gente con la que tenemos algún debate. Yo como estudiante me sentí parte de un sistema educativo. Me sentí feliz y escuchado. Yo estuve en un centro de rehabilitación. Yo fui con el eje ESI, Educación Sexual Integral. Hace mucha falta que la ESI se involucre en centros de rehabilitación, hospitalares, cárceles. Muy agradecido y feliz de haber sido escuchado. (Brian, CENS N.º 452, San Vicente)

Podemos considerar que, tal como aparece en estos testimonios, el Parlamento ha representado una experiencia de aprendizaje significativa para el estudiantado. Fundamentalmente, señalan que han logrado expresar problemáticas de sus comunidades y de su formación. Además, resaltan la importancia del debate e intercambios con estudiantes de otras instituciones, distritos e, incluso, de otras provincias. Tal como mencionan los protagonistas, el Parlamento se constituyó en un espacio de formación en múltiples sentidos.

Por un lado, se ofreció a los estudiantes la posibilidad de investigar, a partir de los ejes propuestos y de la guía del docente, sobre problemáticas vinculadas con la realidad de sus territorios. Por otro, se habilitó un espacio de encuentro e intercambio entre estudiantes de distintos centros, distritos e, incluso, provincias, lo que les permitió conocer realidades diversas pero, a la vez, similares a las propias. Finalmente, se brindó la oportunidad de "poner en acto" la participación ciudadana mediante el debate de propuestas y la votación entre estudiantes para elegir representantes en todas las instancias del programa.

Foto 4. Instancia nacional: estudiantes de distintas provincias leyendo la Declaración Parlamentaria en el Congreso de la Nación Argentina



Las palabras de una de las docentes, que ha participado del Parlamento en los últimos años, nos permiten reflexionar sobre lo que mencionamos anteriormente:

Me parece que una de las cosas más importantes es este ejercicio democrático, del debate, del intercambio con argumentos, todo lo que nos implicó investigar una problemática. Utilizar los insumos del Parlamento nos sirvió un montón, donde hay una base, un piso desde el cual debatir una problemática, porque si las agarramos sin ninguna base es como que queda en lo superficial. Entonces, tener una base de los debates anteriores eleva el piso del debate. Me parece que ese ejercicio en sí mismo es un montón, que esos debates además salgan de la esfera de la escuela, y vayan al Concejo Deliberante y después a la Legislatura bonaerense y al Congreso Nacional.

Ese ejercicio vivencial, esa experiencia en sí misma para los estudiantes es una experiencia de vida, que complementa muchísimo la formación que nosotros queremos transmitir y construir en la modalidad de adultos, que es todo el tiempo enraizada a la realidad, a las problemáticas de la comunidad, porque son activos, miembros de esta sociedad con capacidad de toma de decisiones. (Surai, docente CENS N.º 452, San Vicente)

Del debate a la acción: aprendizajes y desafíos de las Declaraciones Parlamentarias

Tal como mencionamos anteriormente, de cada uno de los Parlamentos, los estudiantes han realizado Declaraciones Parlamentarias (DP) que contienen los principales puntos de debate por eje con posibles propuestas. En este apartado, tomaremos una de las últimas DP del Parlamento Juvenil de la modalidad del año 2023 (BAeducación, 2023). El encuentro provincial se desarrolló en La Plata y contó con la participación de seiscientos representantes estudiantiles, que trabajaron en comisiones debatiendo sobre los ejes propuestos y, luego, confeccionaron la DP. Esta última fue leída en la Legislatura Provincial por doce representantes estudiantiles de distintos distritos y estuvo presente el Director General, la Subsecretaría de Educación y la Directora de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores de la DGCyE (Diputados TV Provincia de Buenos Aires, 2023).

En este apartado, compartiremos algunos puntos de la DP (2023) que consideramos significativos, en tanto atraviesan las experiencias formativas y los desafíos que los propios estudiantes observan para su permanencia, continuidad y egreso de la educación secundaria.

Género, Educación Sexual Integral y Cuidados

Uno de los ejes de trabajo es "Género y Educación Sexual Integral" y decidimos centrarnos en él, dado que observamos que esta temática atravesó el resto de los ejes. Si bien la declaración del eje es extensa, tomaremos algunos de los puntos redactados por los estudiantes:

- Generar espacios recurrentes para la profundización de los debates acerca de los estereotipos laborales y las desigualdades de género en el ámbito laboral. Implementar espacios/talleres que permitan reflexionar y desarmar discursos muy difundidos socialmente, en donde se utilizan referencias sobre características físicas, culturales, étnicas, elecciones sexuales; estigmatizándolas.
- Organizar capacitaciones sobre temas relevantes tales como: violencia de género, abusos, acoso, bullying, grooming, respeto por la identidad, igualdad y diversidad, LGBTIQ+, patriarcado, embarazo, métodos anticonceptivos, sexualidad y género, maternidades y paternidades, crianza, consumos problemáticos, entre otros.
- Capacitar en la higiene femenina promoviendo la gratuidad de elementos tales como protectores, toallas femeninas y copas menstruales.
- Profundizar respecto del derecho al parto respetado.
- Formación continua para que los/as docentes puedan garantizar el derecho a la ESI en educación de jóvenes y adultos/as, dictar talleres con especialistas en la materia, organizar jornadas de concientización para toda la comunidad educativa, invitar a diferentes organizaciones/instituciones de la ciudad para conocer cuáles son las acciones que llevan adelante y saber cómo involucrarnos.
- Generar un espacio de cuidado para los hijos e hijas de los/as estudiantes con alguien especializado a cargo, para no vulnerar el derecho a la educación de las alumnas mujeres. Este punto fue profundizado en el eje inclusión educativa.

El análisis de género, la ESI y los cuidados en la educación de personas jóvenes y adultas evidencia cómo las desigualdades estructurales afectan el acceso y ejercicio de derechos. Desde los puntos señalados por los estudiantes, surge la importancia de generar espacios de debate sobre estereotipos de género, violencia, diversidad y derechos sexuales y reproductivos. Si bien la sanción de la Ley de Educación Sexual N.º 26.150 data de 2006, aún quedan grandes desafíos en cuanto a su enseñanza en la modalidad. En el año 2014, el cuadernillo "Educación Sexual Integral en la modalidad de jóvenes y adultos" (Argentina, Ministerio de Educación, 2014) fue un puntapié inicial para abordar la ESI en esta población y, en la provincia de Buenos Aires, se han incorporado fechas específicas en el calendario escolar para su enseñanza. Sin embargo, según esta declaración, es necesario continuar y profundizar su implementación.

Por otro lado, observamos la demanda de espacios de cuidado de hijos de estudiantes con un personal idóneo a cargo, para que ellas puedan finalizar los estudios secundarios. Reconocer esta necesidad, demandar estos espacios y vincularlos con la vulnerabilidad del derecho a la educación nos parece clave en tanto podría representar un avance en términos de considerar el cuidado como derecho y su interdependencia con otros derechos, como el de la educación y el derecho al trabajo. En este sentido, reconocer el cuidado como un derecho implica entenderlo en sus tres dimensiones: el derecho a cuidar, a ser cuidado y al autocuidado (Pautassi, 2007). La falta de reconocimiento del estudiantado como sujeto de derechos, tal como advierten Pautassi y Gamallo (2012), genera nuevas formas de

marginación. Así, la construcción de las personas adultas que estudian como "beneficiarias" de programas especiales invisibiliza las desigualdades estructurales y refuerza su tratamiento como una población excepcional, en lugar de reconocer su derecho pleno a la educación. En este contexto, la participación política comunitaria y la consolidación de espacios de representación, como los centros de estudiantes en la educación de jóvenes y adultos, podrían resultar herramientas clave para el ejercicio de estos derechos.

Estos espacios no solo permitirían fortalecer la voz de los estudiantes en el ámbito institucional, sino que también funcionarían como instancias de organización para impulsar demandas concretas, como la implementación efectiva de la Educación Sexual Integral (ESI) o la creación de espacios de cuidado en las instituciones. De este modo, la educación de personas jóvenes y adultas podría constituirse en un ámbito de repolitización, donde la participación estudiantil no solo impacte en la vida escolar, sino también contribuya a transformar las condiciones sociales que afectan su derecho a estudiar, trabajar y cuidar.

Observemos ahora qué ocurre con el eje: Trabajo y Educación de personas jóvenes y adultas.

Trabajo y educación de personas jóvenes y adultas

Existen diversos autores que han investigado acerca del vínculo entre educación de jóvenes y adultos y el trabajo (Levy, 2010, 2012, 2021; Bowman, 2015, 2019; Riquelme, 2006), que hacen especial hincapié específicamente en su EDJA y la formación para el trabajo. Podríamos decir que existe consenso en que se trata de un vínculo complejo y dinámico, en el que intervienen múltiples actores, instituciones y subsistemas sociales. Esta articulación no es estática, sino que se configura históricamente y adquiere características particulares según el contexto en el que se inscribe (Riquelme, 2006). En este marco, "la educación y el trabajo constituyen ámbitos de la vida social con lógicas diferenciadas, frecuentemente atravesadas por tensiones y contradicciones dentro de estructuras políticas diversas" (Bowman, 2015, p. 97).

Los estudios clásicos sobre la relación entre educación y crecimiento económico presentan dos enfoques contrapuestos: uno que sostiene que la educación debe ajustarse a las necesidades del mercado laboral y otro que la concibe como un campo autónomo con múltiples dimensiones del desarrollo humano (Kantarovich *et al.*, 2010).

En este marco, es clave diferenciar empleo y trabajo. El empleo es la expresión mercantil del trabajo (Burijovich y Pautassi, 2006), mientras que el trabajo abarca actividades remuneradas y no remuneradas, que incluyen el trabajo informal, doméstico y comunitario, con una fuerte carga subjetiva y social (Levy, 2021). La división sexual del trabajo ha sido estructural en los regímenes de bienestar en América Latina, la cual relega el trabajo doméstico y de cuidados a las mujeres y limita la intervención del Estado en la provisión de cuidados (Pautassi, 2000). La economía feminista surge como respuesta a esta invisibilización, al cuestionar la

falta de reconocimiento del trabajo doméstico en la economía dominante (Carrasco Bengoa y Díaz Corral, 2017). Federici (2018) advierte que integrar a las mujeres en el mercado laboral sin reconocer su carga de trabajo no remunerado implica sobreexplotación y precarización.

Desde esta perspectiva, los feminismos han señalado un conflicto estructural entre la acumulación de capital y la sostenibilidad de la vida (Pérez Orozco, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, nos interesa preguntarnos ¿qué expectativas tienen los jóvenes y adultos que participaron del PJM sobre la relación entre educación y trabajo? ¿Cuáles son sus principales demandas en torno a esta vinculación? ¿Existen diferencias en las perspectivas y necesidades expresadas por varones, mujeres y diversidades? ¿De qué manera sus trayectorias y experiencias influyen en la forma en que perciben su formación y sus oportunidades laborales?

En la Declaración Parlamentaria desarrollan lo siguiente:

- Reforzar la importancia de la modalidad de educación de Jóvenes, Adultos/as y Adultos/as mayores para una mejor relación con el mundo del trabajo en términos de igualdad y con conocimiento de nuestros derechos como trabajadores y trabajadoras. Con acompañamiento de tutores y pasantías que no se transformen en trabajo precarizado. Con creación de talleres para aprender habilidades blandas, cómo participar en una entrevista de trabajo y cómo armar un currículum.
- Incentivar la Formación Universitaria, Secundaria y Profesional con Políticas y Programas que acompañen integralmente el proceso, sobre todo en los casos donde se estudia y se trabaja. Considerando especialmente los casos que son Jefes/as familia, tienen hijas/os y/o familiares a cargo.
- La asistencia intermitente por motivos laborales obstaculiza y demora que se concreten las tareas en los tiempos previstos. Proponemos que se tengan en cuenta nuestros saberes y que las asignaturas nos permitan formalizar conocimientos previos de nuestra trayectoria estudiantil y laboral. Para eso es importante flexibilizar el ingreso y asistencia.
- Fomentar la articulación de las escuelas secundarias de adultos/as con los Centros de Formación Profesional promoviendo visitas a espacios físicos de trabajo tales como obras en construcción (instalaciones sanitarias, albañilería), para brindar experiencia laboral, certificación, con el fin de promover su fácil inserción al mundo laboral. Como también, invitar a trabajadores/as e idóneos de diferentes trabajos para que cuenten sus experiencias, y así enriquecer el aprendizaje de los/as estudiantes.
- Crear más CEBAS dado que el título facilita conseguir trabajo en salud. Armar una cartelera en la escuela para difundir propuestas de trabajo y necesidades de los/as estudiantes. Que la escuela sirva para fomentar la cultura del trabajo, la recuperación de "estudiar un oficio", de APRENDER PARA EMPRENDER. Incorporar la materia Trabajo y Ciudadanía al Plan Fines.
- Exigir Becas en Transporte para un mayor acceso a estudios que no se encuentran en el municipio o región.

La relación entre educación y trabajo en la modalidad de jóvenes y adultos requiere una mirada integral que supere la visión instrumentalista de la educación como mero puente hacia el empleo. Se trata de reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos, con trayectorias diversas y con una participación activa en la construcción de su futuro desde una perspectiva de género. Para ello, es necesario seguir profundizando el debate sobre el vínculo entre formación, empleo, trabajo y derechos. En este sentido, el acceso a la tecnología es fundamental para el aprendizaje, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo profesional. La necesidad de dispositivos tecnológicos no solo influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también compensa la desigualdad en el acceso, para promover los proyectos de vida personales y colectivos de estudiantes. Desde este lugar, la demanda por conectividad es una constante a lo largo de las distintas ediciones del Parlamento Juvenil. Esta solicitud, en una provincia como Buenos Aires, además de revestir un sentido pedagógico, influye en el sistema productivo y el desarrollo de las fuerzas de trabajo en un mundo cada vez más demandante de profesionales especializados y en constante actualización. Por eso, esta propuesta está hábilmente encadenada con otras, como el vínculo de los centros educativos con la oferta de Centros de Formación Profesional (CFP) y Formación Docente y Técnica de Nivel Superior. Además, incluyen la perspectiva territorial de desarrollo estratégico local y demandan articulación entre la oferta educativa y las oficinas laborales de los municipios.

Consideraciones finales

El Parlamento Juvenil del Mercosur (PJM) en la modalidad de personas jóvenes y adultas ha demostrado ser un dispositivo clave para fortalecer la participación estudiantil, promover el debate sobre problemáticas educativas y sociales y construir espacios de ciudadanía activa. Su implementación en la provincia de Buenos Aires ha permitido visibilizar las voces de sus estudiantes y sus demandas, lo que genera instancias de diálogo que trascienden el aula y se proyectan hacia la comunidad y las políticas públicas.

Uno de los aportes más significativos del PJM es su capacidad para articular la reflexión crítica con la acción colectiva. Al habilitar el intercambio de experiencias y perspectivas entre estudiantes de distintos territorios, el Parlamento se convierte en un espacio de aprendizaje y construcción de sentidos compartidos sobre la educación y sus vínculos con la vida cotidiana. Además, su dinámica participativa fomenta la consolidación de otros espacios de organización, como los centros de estudiantes, que permiten sostener en el tiempo los debates y las propuestas surgidas en este ámbito.

Asimismo, las Declaraciones Parlamentarias elaboradas por los estudiantes constituyen un valioso insumo, tanto para la planificación de políticas educativas como para investigaciones que busquen comprender las necesidades y expectativas de quienes transitan la modalidad de educación de jóvenes y adultos (EDJA). La riqueza de estos documentos radica en su carácter situado y en la posibilidad de aportar diagnósticos y propuestas desde la propia experiencia estudiantil.

Sin embargo, es necesario preguntarnos qué ocurre luego con las demandas y propuestas que realizan los estudiantes. ¿Logran traducirse en acciones concretas dentro de las instituciones educativas y en las políticas públicas? ¿O quedan en meras declaraciones sin impacto real? Para evitar que el Parlamento se convierta en un ejercicio simbólico sin efectos tangibles, es fundamental generar mecanismos de seguimiento y articulación que permitan dar continuidad a los debates y garantizar que las voces de los estudiantes sean efectivamente consideradas en la toma de decisiones.

En definitiva, podríamos considerar que el PJM se consolida como un espacio fundamental no solo para el fortalecimiento de la participación democrática en la escuela, sino también para el reconocimiento del derecho a la educación como un proceso activo, situado y transformador. Su continuidad y fortalecimiento, junto con estrategias que aseguren la implementación de las propuestas estudiantiles, resultan clave para seguir promoviendo una educación más inclusiva, democrática y vinculada a sus realidades y proyectos de vida.

Referencias bibliográficas

Annunziata, R. (2015). Ciudadanía disminuida: la idea de la "construcción de ciudadanía" en los dispositivos participativos contemporáneos. *Temas y Debates*, 30, 39-57. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i30.321>

Argentina, Congreso de la Nación. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educacion-58ac89392ea4c.pdf>

Argentina, Congreso de la Nación. (2006). *Ley N.º 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>

Argentina, Congreso de la Nación. (2013). *Ley N.º 26.877. Creación y regulación de los Centros de Estudiantes*. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150>

Argentina, Ministerio de Educación (2014). *Educación sexual integral en la modalidad de jóvenes y adultos* [Cuadernillo]. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002224.pdf>

Argentina, Ministerio de Educación. (2015). *Publicación de las ediciones del Parlamento Juvenil del MERCOSUR. Programa Parlamento Juvenil del MERCOSUR*. <https://parlamentojuvenil.educ.ar/wp-content/uploads/2015/05/Publicaci%C3%B3n-de-las-ediciones-del-PJM.pdf>

BAeducación (2023). *Parlamento Juvenil del Mercosur 2023 - XI Edición*. Dirección General de Cultura y Educación [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vWuyvMiWh7Q>

Barber, B. R. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. University of California Press.

Bowman, M. A. (2015). *Traducciones locales de la inclusión educativa para jóvenes y adultos: un estudio en la provincia de Córdoba, Argentina*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327387600_Traducciones_locales_de_la_inclusion_educativa_para_jovenes_y_adultos_un_estudio_en_la_provincia_de_Cordoba_Argentina

Bowman, M. A. (2019) La formación para el trabajo en la educación de jóvenes y adultos: Notas conceptuales y definiciones político-curriculares. En M. del C. Lorenzatti y M. A. Bowman (Comps.), *Educación de jóvenes y adultos. Contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa* (pp. 94-119). UniRío. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2019/09/978-987-688-359-7.pdf>

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Cuadernillo de actividades: Parlamento Juvenil del Mercosur*. DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarías/sites/default/files/2022-07/Cuadernillo%20de%20Actividades%2C%20Parlamento%20Juvenil%20del%20Mercosur%2C%20Direcci%C3%B3n%20General%20de%20Cultura%20y%20Educaci%C3%B3n%20B3n%2C%202022..pdf>

Buenos Aires, Gobierno de la Provincia. (2014). *Ley N.º 14.581. Centros de Estudiantes en instituciones educativas de nivel medio y superior*. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bj7IXfyV.html>

Burijovich, J. y Pautassi L. (2006). Capacidades institucionales para una mayor equidad en el empleo. En M. N. Rico y F. Marco (Coords.), *Mujer y Empleo. La reforma de la salud y la salud de la reforma en Argentina* (pp. 301-336). Cepal - Siglo XXI.

Carrasco Bengoa, C. y Diaz Corral, C. (2017). *Presentación en Economía feminista. Desafíos, propuestas y alianzas. Entre pueblos*.

Diputados TV Provincia de Buenos Aires (2023, 8 de septiembre). *Parlamento Juvenil del Mercosur 2023* [vídeo]. Canal oficial de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. https://www.youtube.com/watch?v=SVFHSGma_ts

Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al Marxismo. Traficantes de sueños*. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map49_federici_web_0.pdf

Finnegan, F. y Brunetto, C. (2014). "Acá hay un trabajo político": Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires [ponencia]. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4364/ev.4364.pdf

Galli, G. (2023). La Escuela Secundaria como derecho en los 40 años de Democracia. *Anales de la Educación Común*, 4(1-2), 215-221. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1760/2904>

Kantarovich, G., Levy, E. y Llomovatte, S. (2010). *Educación y trabajo, en Nuevas Infancias y Juventudes. Una propuesta formativa*. EHU - Escuela de posgrado, UNSAM.

Kriger, M. y Said, S. (2015). *Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Levy, E. (2010). Educación, trabajo y políticas sociales en Argentina. En J. Castorina y V. Orce (Coords.), *Diálogos y reflexiones en investigación: contribuciones al campo educativo* (pp. 9-22). FFyL-UBA.

Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles con la formación de trabajadores. En F. Finnegan (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 99-129). AIQUE.

Levy, E. (2021). Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas: La educación de jóvenes y adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI. *Revista Trabalho Necessário*, 19(40), 31-53.

Mercado Común del Sur (MERCOSUR). (1991). *Tratado para la Constitución de un Mercado Común (Tratado de Asunción)*. Sistema informático de Tratados. https://www.mre.gov.py/tratados/public_web/ConsultaMercosur.aspx

Parlamento Juvenil del Mercosur. (s.f.). Acerca del PJM. <https://parlamentojuvenil.educ.ar/>

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.

Pautassi L. (2000). El impacto de las reformas estructurales y la nueva legislación laboral sobre la mujer en Argentina. En H. Birgin (Comp.), *El derecho en el género y el género en el derecho* (pp. 291-325). CEADEL.

Pautassi, L. (2007) *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. Serie Mujer y Desarrollo Nº 87. CEPAL.

Pautassi L. y Gamallo G. (2012) *¿Más derechos menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en Argentina 2003-2009*. Biblos.

Pérez Orozco A. (2017). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.

Riccheri, F. (2023, 8 de mayo). *Parlamento Juvenil, un espacio donde la palabra circula. La Educación en nuestras manos. Utopías en movimiento*. <https://utopias-en-movimiento.suteba.org.ar/parlamento-juvenil-un-espacio-donde-la-palabra-circula/>

Riquelme, G. (2006). La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos. *Anales de la Educación común*, 2(5), 68-75.

Cambios curriculares en el nivel secundario de la EDJA bonaerense: Anticipos sobre su desarrollo desde la mirada de los equipos directivos

Curricular changes at the high-school level of the EDJA from Buenos Aires: Advances in their development from the perspective of the management teams

Alicia Inés Villa ¹
Daniel Alejandro García ²

Resumen: Este trabajo presenta una indagación preliminar a equipos directivos de centros de educación secundaria de personas adultas de la provincia de Buenos Aires, para retroalimentar la escritura de la nueva propuesta curricular para ese nivel de la modalidad. Desde 2021, se recogieron datos a partir de un dispositivo de consulta que abarcó a 400 equipos de gestión directiva. Estos insumos se obtuvieron a partir de diálogos exploratorios en asistencias técnicas territoriales con supervisores, directivos y docentes y, luego, con la administración de una encuesta, cuyos resultados fueron revisados en reuniones regionales. El trabajo nos permite observar las percepciones de los equipos directivos sobre el cambio curricular, las condiciones de trabajo de quienes ejercen la docencia, sus preocupaciones pedagógicas, las nuevas condiciones de cursada y las experiencias a rescatar de años anteriores a la implementación, entre otros aspectos. En la conclusión, se resalta la importancia de los procesos participativos en la implementación curricular.

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Principal de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora Categoría I del Centro de Investigaciones en Educación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: alivilla@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0548-9928>

² Magíster en Antropología Social. Licenciado y profesor en Psicología. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: daniel.a.garcia@unq.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0002-2581-8103>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 163-181.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)10](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)10) / Recibido: 16/03/2025 / Aprobado: 17/08/2025.

 Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Palabras clave: educación de adultos, joven adulto, programa de estudios, política de educación

Abstract: This work presents a preliminary inquiry to management teams of high-level adult education centers in the province of Buenos Aires, to provide feedback on the writing of the new curricular proposal for this level of the modality. Since 2021, data was collected from a consultation device that included 400 management teams. These inputs were obtained from exploratory dialogues in territorial technical assistance with supervisors, principals, and teachers and, later, after administering a survey, those results were reviewed in regional meetings. The work allows us to observe the perceptions of the management teams about the curricular change, the working conditions of the teaching staff, their pedagogical concerns, the new attendance conditions, and the experiences to be recovered from years prior to its implementation, among other aspects. The conclusion highlights the importance of participatory processes in curricular implementation.

Keywords: adult education, young adult, curriculum, education policy

1. Introducción

El presente trabajo corresponde a una indagación preliminar a equipos directivos de centros de educación secundaria de personas jóvenes y adultas de la provincia de Buenos Aires, para la retroalimentación de la escritura de la nueva propuesta curricular de la modalidad para ese nivel, en un proceso que abarcó a la casi totalidad de equipos directivos de la planta provincial. Nos ubicamos en la etapa que González y Escudero (1987) denominan fase de diseño y difusión, orientada al proceso de involucramiento de actores y su contribución a la escritura de la propuesta curricular.

Este proceso de consulta y difusión se inició en 2021. En él, se recogieron datos en el territorio a partir de diálogos exploratorios que se dieron en el marco de asistencias técnicas por regiones educativas con supervisores, directivos y docentes. Continuó en abril y mayo de 2022, con la realización de jornadas con los equipos de supervisión y la socialización de un instrumento de consulta para ellos, además de entrevistas a las direcciones provinciales de otras modalidades educativas, ámbitos sindicales y especialistas. Entre junio y julio de 2022, se realizaron convocatorias distritales y regionales de directivos para la aplicación de un instrumento de consulta a docentes y directivos en las jornadas institucionales previstas en esa fecha, etapa en la que se enfoca este trabajo. Posteriormente, el relevamiento se completó en agosto de 2022 con el desarrollo de grupos focales de estudiantes diversos (por territorio y por propuesta educativa) y de referentes de la comunidad, que fueron espacios de consulta organizados por los referentes técnicos territoriales de la modalidad.

Hasta 2022, la propuesta curricular en la provincia de Buenos Aires databa de 1995 (Resolución 6321/95) y estaba configurada con la estructura de un plan de materias y contenidos prescriptivos, con su carga horaria correspondiente. Dicha propuesta se desarrolló en el marco de la Ley Federal de Educación (1993). En ese encuadre normativo, la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas se correspondía con un régimen especial, compensatorio, remedial, destinado a la población que no había logrado finalizar sus estudios secundarios en la edad y en las instituciones de los niveles educativos específicos.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y la Ley de Educación Provincial 13688 (2007), la modalidad de educación para personas jóvenes, adultas y adultas mayores es considerada una oportunidad para restituir el derecho a la educación en todos los niveles obligatorios del sistema, que convocabía a la inclusión en sus propuestas a quienes no pudieron desarrollar y terminar sus estudios oportunamente.

Dado que habían transcurrido más de quince años desde la sanción de estas nuevas leyes, contar con un diseño que no era coherente con el enfoque vigente les generaba a docentes y egresados de la modalidad una situación irregular. Cada año era necesario remediar esta situación frente al Consejo Federal de Educación, para intentar justificar una práctica que excede en mucho la rigidez, la descontextualización y la escasa significatividad de los aprendizajes que proponía la Resolución 6321/95. Por ello, en 2022, la Dirección de Modalidad toma la decisión de realizar una reforma curricular que se encuadre en los marcos legales mencionados, contemple los acuerdos federales establecidos para la EDJA (Resolución 118/10 y Resolución 254/15) y adecue sus contenidos a los contextos y escenarios contemporáneos.

Como ya mencionamos, previamente a este proceso de cambio curricular, la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos/as y Adultos/as Mayores (DEJAYAM, en adelante) inició una consulta con supervisores, directivos, docentes y estudiantes para identificar diferentes aspectos sobre el devenir de la escuela secundaria de personas adultas y consideró aspectos tales como: sus preocupaciones en torno a las condiciones pedagógicas (laborales, de las cursadas, institucionales) posibles en un nuevo diseño, las experiencias de proyectos y programas que se recuperaban de los últimos años (2020 y 2021), los temas a ser incluidos en la propuesta curricular, las demandas de quienes estudian, las experiencias específicas de integración curricular y de evaluación que se rescataban y aquellas que señalaban aspectos críticos.

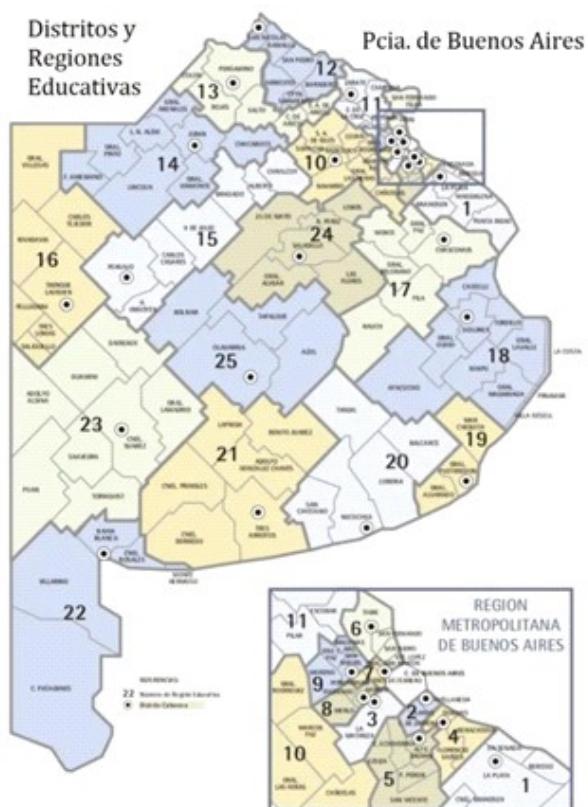
A los fines de este trabajo, se tomará como objeto de análisis la consulta realizada a equipos directivos de Centros de Educación Secundaria (CENS) de la modalidad, correspondientes a las veinticinco regiones educativas que componen el mapa educativo de la provincia. En ella, se indagaba sobre diversas dimensiones relativas al proyectado cambio curricular con el objetivo de conocer las experiencias, los criterios y las percepciones de quienes conducen las instituciones. A continuación, se presenta el mapa de las regiones educativas, para graficar la distribución geográfica del trabajo de campo realizado (ver Figura 1).

Cambios curriculares en el nivel secundario de la EDJA bonaerense...

En términos metodológicos, en esta etapa de la consulta, se aplicaron 376 encuestas semiestructuradas a equipos directivos referenciados a la totalidad de los CENS de la provincia de Buenos Aires (que incluyen las instituciones de educación en contexto de encierro, bachilleratos populares y CEBAS - bachilleratos con orientación en salud). Hay 460 agentes del sistema educativo que integran los equipos directivos. De manera tal que se cubrió el 82 % de la totalidad de cargos disponibles y el 100 % de los establecimientos de la modalidad en el nivel.

Las encuestas se administraron a través de un formulario Google de respuesta autoadministrada. Las respuestas se recopilaron en una base única y se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa y según el tipo de preguntas (abiertas o cerradas) que componían las encuestas.

Figura 1: Mapa de regiones educativas de la provincia de Buenos Aires



Fuente: Dirección General de Cultura y Educación - Dirección Provincial de Planeamiento (2004).

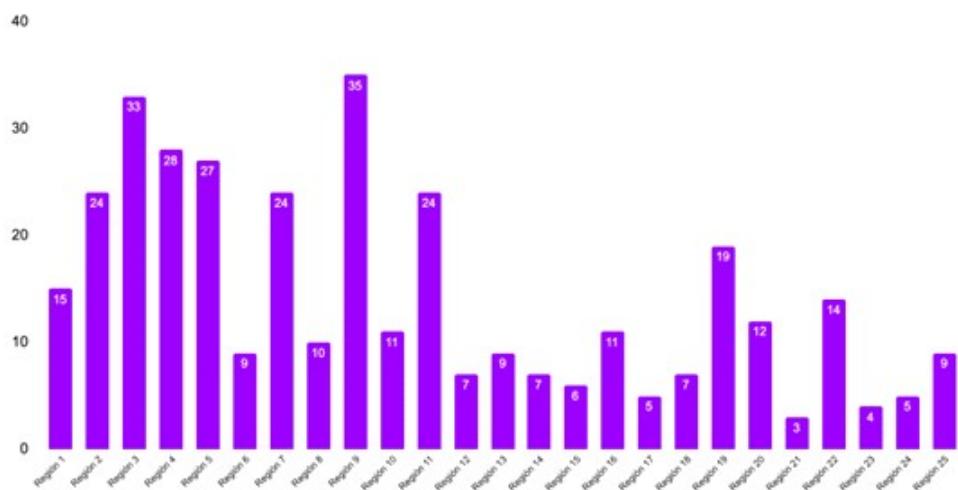
2. Sobre las percepciones de los directores frente al cambio curricular: algunos hallazgos

Si consideramos las veinticinco regiones provinciales, estas han participado de manera diferenciada en cuanto a los valores absolutos, dado que la cantidad de instituciones que se encuentran en cada región es dispar, de acuerdo a las características demográficas y otras variables de naturaleza histórica y política que han incidido en la creación de establecimientos. La Figura 2 nos muestra la distribución de dicha participación en sus valores absolutos. De acuerdo a lo que se observa, las regiones 3 y 9 son las que registraron mayor participación y se corresponden con distritos del área metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires, donde se registran mayores índices de existencia de centros educativos, acompañados de compromiso político pedagógico de las autoridades educativas.

En cuanto al acceso a instituciones según el tipo institucional (ver Figura 3), la mayor participación se dio en las sedes de los CENS (91,5 %) y, en segundo lugar, en los Bachilleratos en Salud. La categoría otros engloba a los CENS en Contextos de Encierro y otros programas de educación no presencial.

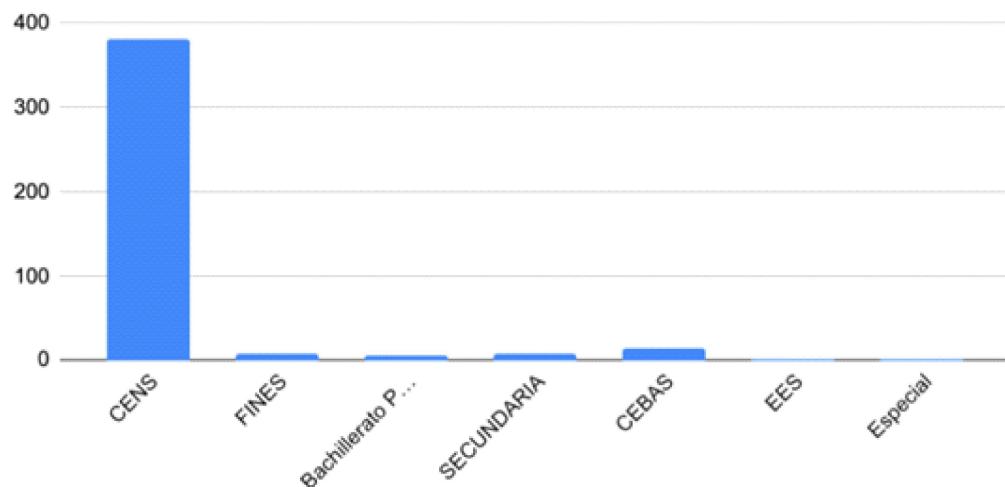
Específicamente, respecto de los ámbitos de trabajo, la participación de las instituciones se desarrolló de manera prevalente en el ámbito urbano, seguidas lejanamente por las instituciones de contextos de encierro y rurales, donde los ámbitos de islas y hospitalario tienen una presencia reducida (ver Figura 4).

Figura 2: Participación de directivos por región educativa



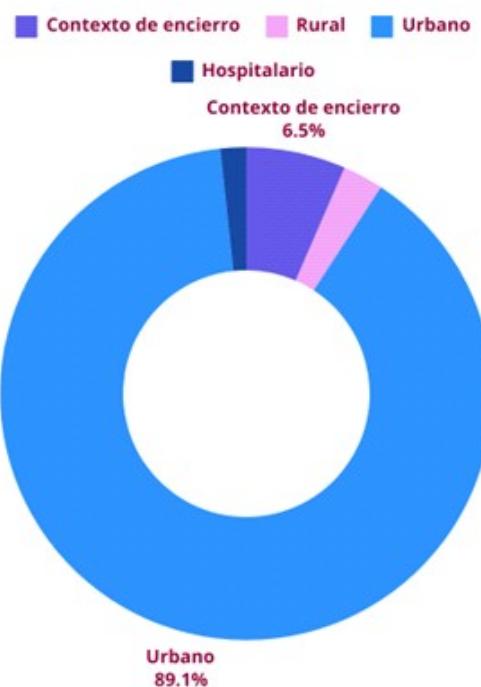
Fuente: Elaboración propia (2025).

Figura 3: Participación según el tipo de institución



Fuente: Elaboración propia (2025).

Figura 4: Participaciones de acuerdo a los ámbitos de localización de establecimientos



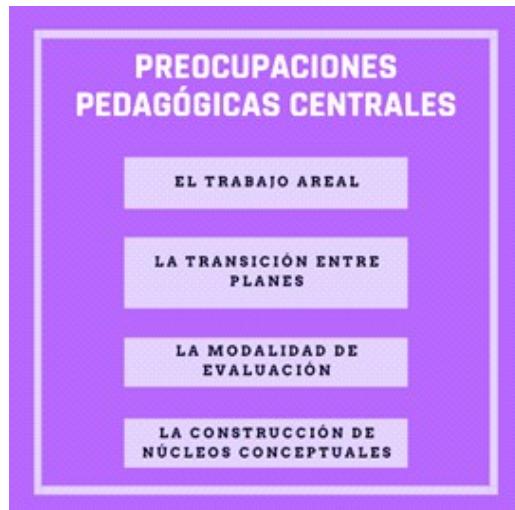
Fuente: Elaboración propia (2025).

Sobre las percepciones de los docentes respecto del cambio curricular, se relevaron aspectos significativos. En primer lugar, se explicitaron las inquietudes de orden administrativo que la implementación de un nuevo diseño trae aparejadas; estas estaban relacionadas con la estabilidad laboral, la conservación de los horarios de clase y las hipótesis de menor afección posible, en cuanto a la reasignación de horas en los procesos que conlleve la transición de planes. También, se presentaron preocupaciones pedagógicas relacionadas con las especificaciones de la nueva propuesta: evidenciaron dudas en cuanto a la factibilidad del trabajo integrado por áreas de conocimiento, dificultades de comprensión de lo que implica la construcción de núcleos conceptuales y por el desarrollo de una nueva modalidad de evaluación (ver Figura 5).

El análisis cuantitativo sobre estas preocupaciones pedagógicas da cuenta de que el 42 % de los encuestados manifestó preocupaciones por la transición entre planes, mientras que, junto a la inquietud por las dificultades para organizar el trabajo areal y por los procedimientos para la construcción de núcleos conceptuales, arroja un 48 % de roles institucionales de conducción con inquietudes sobre uno de los desafíos del nuevo diseño: el trabajo transdisciplinario y desde una didáctica integrada de los conocimientos, a lo largo del desarrollo curricular (ver Figura 6).

En relación con las condiciones laborales, la incertidumbre vinculada con la falta de garantía de estabilidad laboral fue enunciada de manera persistente, lo cual hace referencia a experiencias previas de reformas educativas que implicaron

Figura 5: Preocupaciones en torno a las condiciones pedagógicas de la nueva propuesta



Fuente: Elaboración propia (2025).

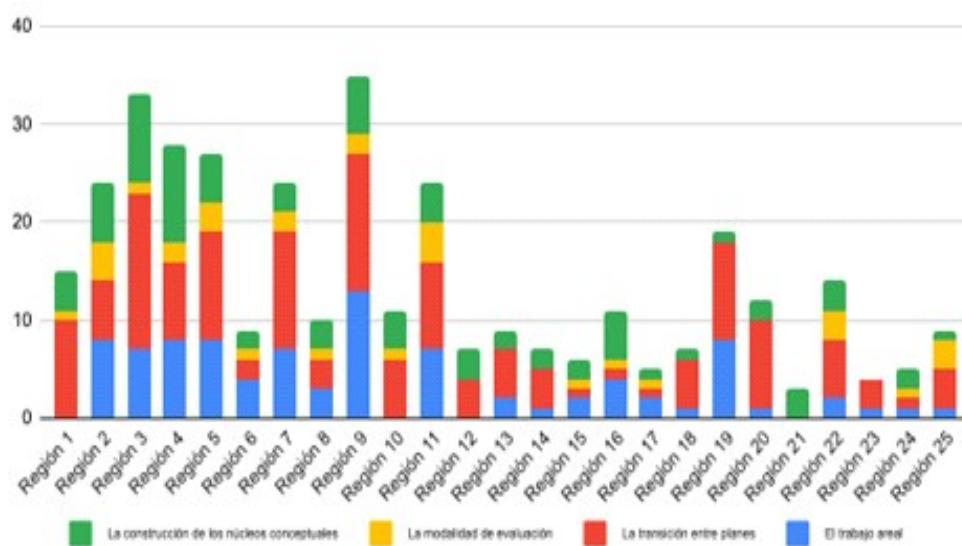
Cambios curriculares en el nivel secundario de la EDJA bonaerense...

modificaciones en dichas condiciones. Esto incidió, posteriormente, en su priorización en el tratamiento dado al tema en la elaboración de la nueva propuesta curricular. Otra preocupación que se registró de manera recurrente estuvo relacionada con la formación docente específica para la implementación del nuevo diseño, ya que implicaba interacciones sustantivas respecto del rol docente en cuanto a la posición epistemológica del docente en la tarea de la enseñanza, la formación para el trabajo interdisciplinario y otros saberes didácticos específicos (ver Figura 7).

Se consultó sobre las condiciones actuales de cursada que, en la mayoría de las instituciones, por la Disposición 12/07, supone una organización en tres días de la semana, de acuerdo con adaptaciones curriculares que incluyen la instrumentación de horas de tutoría. Se observa, de acuerdo a lo que se aprecia en la Figura 8, que la mayoría acuerda con ese formato de cursada, aunque un número significativo de docentes propone la organización en cinco días de clases.

A los fines de incluir las voces de las trayectorias territoriales en la nueva propuesta curricular, se preguntó sobre experiencias desarrolladas en los últimos años (ver Figura 9), que se consideran necesarias o inspiradoras, pensando en su incorporación en la nueva propuesta curricular.

Figura 6: Participaciones en cuanto a las preocupaciones pedagógicas de equipos directivos



Fuente: Elaboración propia (2025).

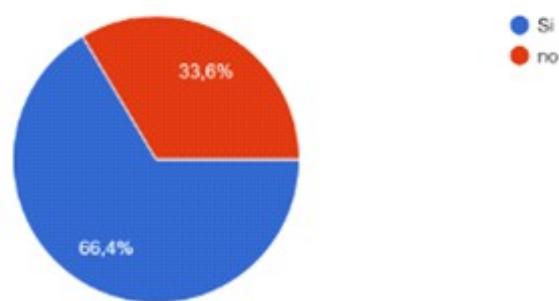
Figura 7: Preocupaciones vinculadas a las condiciones para el desempeño laboral



Fuente: Elaboración propia (2025).

Figura 8: Acuerdo o desacuerdo con la cursada en tres días a la semana

¿Considera que deben permanecer las condiciones actuales para cursar?
375 respuestas



Fuente: Elaboración propia (2025).

Cambios curriculares en el nivel secundario de la EDJA bonaerense...

En este aspecto, se enfatizaron experiencias de vinculación con el mercado laboral (organización de emprendimientos socioeconómicos y ferias, instrumentación de pasantías y visitas a empresas, etc.); la organización de conversatorios, charlas y talleres para el acercamiento de quienes estudian a problemáticas críticas en los nuevos escenarios y contextos en los cuales nos relacionamos; proyectos de trabajo interareal y experiencias de conformación de centros de estudiantes.

Por otra parte, se consideró importante rescatar particularmente las experiencias e innovaciones pedagógicas desarrolladas durante la pandemia (ver Figura 10) Al respecto, se destacan las experiencias desarrolladas en torno a la incorporación de las tecnologías de la comunicación y la información, la relación entre contenidos y vida cotidiana, la identificación de contenidos prioritarios, los proyectos interdisciplinarios, la cuatrimestralización de los estudios y el sostenimiento de los vínculos educativos.

Sobre una futura implementación del diseño, se consultó al plantel docente sobre tres aspectos centrales: las acciones para garantizar la participación del estudiantado, las acciones para garantizar la participación docente y las que debiera llevar adelante la DEJAYAM para una implementación planificada. Al respecto, como se observa en la Figura 11, con relación a la participación de los estudiantes, el 70,8 % rescata la posibilidad de su inclusión en jornadas de trabajo

Figura 9: Recuperación de experiencias significativas

EXPERIENCIAS RECUPERADAS 2020 -2021		
TRANSVERSALES	ORGANIZATIVAS	PROPYUETAS HACIA EL TERRITORIO
ANDAMIAJE CON MERCADO LABORAL	TRABAJO INTERAREAL	PROYECTOS DE MICROEMPRENDIMIENTOS Y FERIAS
CONTINUIDAD PEDAGÓGICA	TRABAJO INTERDISCIPLINARIO	VISITAS GUIADAS AL TERRITORIO
IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICAS	PROYECTOS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL	CHARLAS DE ESI, SALUD, AMBIENTE, TRABAJO, VIOLENCIA
ESTRATEGIAS VIRTUALES	CENTROS DE ESTUDIANTES	TRABAJO DE CAMPO Y DIAGNÓSTICO

Fuente: Elaboración propia (2025).

institucionales, con construcciones interdisciplinarias a partir del diseño; el 16,7 % piensa la participación a través de los relevamientos sobre las problemáticas territoriales, mientras que el 12,5 % considera importante implementar guías de trabajo para orientar su participación.

Con respecto a la participación de los equipos de docentes, el 83 % rescató la necesidad de propiciar el trabajo en las jornadas institucionales, el 10,6 % consideró sustutivo que se consoliden las acciones de relevamiento, que incluyen el diagnóstico de las condiciones de trabajo docente para favorecer la participación. Finalmente, el 4,9 % afirmó que es esencial desarrollar guías de trabajo que orienten esa participación.

En relación con las acciones demandadas a la DEJAYAM, la mayoría consideró fundamental el desarrollo de asistencias técnicas y espacios de formación en el territorio. El 10 % destacó la importancia de desarrollar foros interdisciplinarios, mientras que el 12,5 % solicitó el aporte de documentos de apoyo y materiales didácticos con los que la modalidad pueda asistir a la implementación del diseño y el desarrollo docente en los centros.

Sobre el trabajo colaborativo entre docentes, un eje central de la nueva propuesta curricular, se consultó sobre las dificultades observadas en torno a su desarrollo (ver Figura 12) con relación a las propuestas de enseñanza requeridas, es

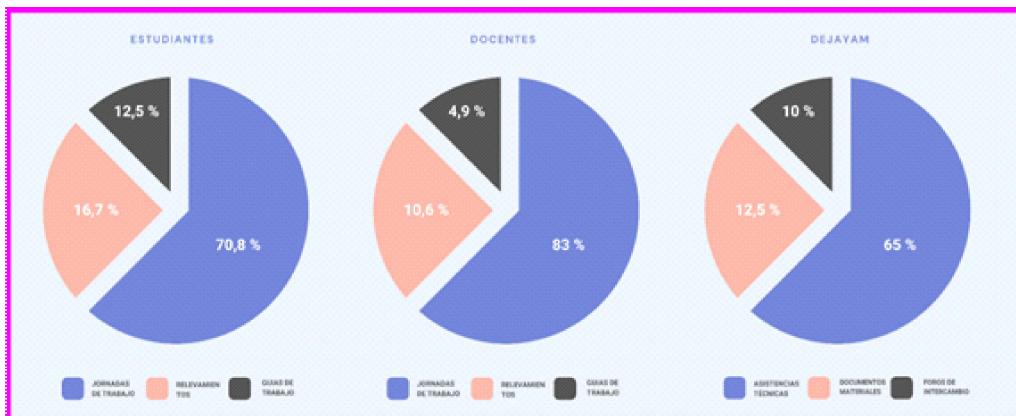
Figura 10: Recuperación de experiencias durante la pandemia

EXPERIENCIAS RECUPERADAS EN PANDEMIA		
TRANSVERSALES	ORGANIZATIVAS	PROPYESTAS HACIA EL TERRITORIO
USO DE PLATAFORMAS DIGITALES	PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS POR ÁREAS	SOSTENIMIENTO DE VÍNCULOS Y REDES
BIMODALIDAD	IDENTIFICACIÓN DE CONTENIDOS PRIORITARIOS	ADAPTACIONES EN LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN
USO DEL WHATSAPP	RELACIONAR CONTENIDOS Y VIDA COTIDIANA	OTRAS RELACIONES CON LA VIDA COTIDIANA
USO DE APLICACIONES Y TICS	RELACIONAR CONTENIDOS Y REALIDAD TERRITORIAL	RECONOCIMIENTO DE LA REALIDAD TERRITORIAL

Fuente: Elaboración propia (2025).

Cambios curriculares en el nivel secundario de la EDJA bonaerense...

Figura 11: Acciones para garantizar la participación de actores en la implementación



Fuente: Elaboración propia (2025).

Figura 12: Dificultades y obstáculos en cuanto al trabajo colaborativo

DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS EN CUANTO AL TRABAJO COLABORATIVO		
En propuestas de enseñanza interdisciplinares	En cuanto a la acreditación de saberes de las/os estudiantes	En la articulación con el mundo del trabajo y la formación profesional
FALTA DE HORAS RENTADAS A TAL FIN	CRITERIOS DISPARES EN EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL	FALTA DE TIEMPOS Y ESPACIOS DISPONIBLES (NO EXISTE EN CONTEXTO DE ENCIERRO)
FALTA DE CRITERIOS COMUNES ENTRE LAS DISCIPLINAS	FALTA DE TIEMPOS INSTITUCIONALES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES	ESCASO INTERÉS DE ARTICULAR DESDE EL SECTOR PRODUCTIVO
FALTA DE ACUERDOS SOBRE PROYECTOS Y ARTICULACIONES	ASISTENCIA IRREGULAR DE UN ALUMNADO DIVERSO	FALTA DE RECURSOS HUMANOS FORMADOS EN ESTA ÁREA
FALTA DE FORMACIÓN DOCENTE	ACREDITACIÓN PARCIAL	INESTABILIDAD ECONÓMICA Y SOCIAL

Fuente: Elaboración propia (2025).

decir, las propuestas integradoras de las diferentes disciplinas. También, en cuanto a la recuperación y acreditación de saberes de los grupos de estudiantes y con relación a la articulación con el mundo del trabajo y la formación profesional.

Se registraron dificultades para resolver la organización de espacios y tiempos institucionales para el trabajo curricular, sobre todo, dada la necesidad de aunar criterios interdisciplinares. La falta de formación docente específica para la enseñanza en la modalidad se registra como inconveniente para el desarrollo del tipo de tarea de la enseñanza que supone la nueva propuesta curricular, de la misma manera que la definición de criterios para la evaluación y los mecanismos de acreditación parcial de contenidos. También, se miran con preocupación los altos índices de inasistencia de los docentes. Con relación a la articulación con otras instituciones del mundo del trabajo, se señala la preocupación por la falta de tiempos y espacios institucionales y se analizan las dificultades en la vinculación con un sector económico productivo con escaso interés en abrirse a este tipo de propuestas y en una situación de constante inestabilidad económica y social.

3. Discusiones políticas, institucionales y territoriales

Este trabajo analiza los procesos que anteceden al cambio curricular, es decir, la etapa de diseño y difusión previa a la fase de implementación (González y Escudero, 1987), desde la mirada de un grupo particular de docentes que intervienen en esos procesos -los equipos directivos- y la respuesta de la escritura curricular frente a tales participaciones.

Entendemos al cambio curricular como un cambio educativo positivo que pretende mejorar la práctica docente. Se expresa principalmente en los planes y programas de estudio y representa desafíos y transformaciones en la manera habitual de llevar a cabo la práctica docente (Díaz Villa, 2007). En general, dicho cambio implica un juego de fuerzas y de síntesis entre la persistencia de lo viejo que necesita conservarse y la irrupción de lo nuevo en una misma propuesta. También, supone distintos niveles de involucramiento de quienes desarrollan día a día la práctica pedagógica en situación. Nos enfocaremos en dos de las tensiones presentes: la primera, de naturaleza territorial, es la que se presenta entre la institución y la constelación de dinámicas y conflictos territoriales emergentes que hacen a las características de los escenarios donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta primera tensión, en consonancia con la complejidad de los territorios superpuestos de la interacción cotidiana (Mançano Fernandes, 2005), se suceden y convergen elementos y prácticas socioculturales, productivas, ambientales, socioeconómicas, políticas en entramados y configuraciones concretas que atañen a los marcos de referencia y las expectativas de selección, circulación, consumo y producción de conocimientos.

La segunda tensión, propia del nivel institucional, se produce debido a la forma como los diferentes agentes que desarrollan la vida de una institución encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, creencias, marcos de referencia, enfoques, comprensiones, recursos, materialidades disponibles y ritmos estable-

cidos. Esta segunda tensión, o tensión dentro de, es, en cierta manera, determinante del denominado "éxito" o "fracaso" de cualquier innovación, en la medida en que activa campos de fuerzas proactivas y reactivas que luchan por la hegemonía de las voces, las posiciones y las estrategias (Bernstein y Díaz, 1985).

Por ello, la determinación que conlleva la implementación de un proceso de consulta que rescate las voces de quienes ejercen actoría curricular en situación, con la finalidad de sortear estas tensiones territoriales e institucionales y posibilitar un tránsito más fluido y rico hacia el cambio curricular, ha sido una decisión estratégica de parte de la DEJAYAM. En el caso sobre el que reflexionamos en esta oportunidad, consideramos las voces de quienes fueron posteriormente protagonistas de la implementación de la nueva propuesta: los equipos directivos, tanto por el hecho de formar parte del colectivo docente como por su ubicación en la gestión de las instituciones y en la coordinación de los equipos docentes.

Esta decisión es particularmente relevante al sopesar la heterogeneidad de los escenarios educativos en la provincia de Buenos Aires en cuanto a las necesidades de los contextos, las identidades particulares, las características formativas de estudiantes y docentes, las trayectorias de los colectivos docentes, las condiciones institucionales, las expectativas y significaciones sociales que recaen sobre la población adulta, etc. Sin embargo, esta heterogeneidad se expresó en sus distintos alcances, ya que se destaca una amplia participación por región educativa de los equipos directivos, lo cual podría dar cuenta de su compromiso con un proceso de cambio curricular que fuera reclamado por los mismos docentes frente a la obsolescencia del diseño que estaba vigente hasta ese momento.

La preocupación del colectivo docente que expresan quienes conducen las instituciones va más allá de los desafíos pedagógicos que trae consigo el cambio curricular. Apunta de manera prevalente a la garantía de estabilidad laboral y condiciones de trabajo adecuadas. Entendemos que las condiciones de trabajo docente se plasman en la realidad cotidiana en los modos en que quienes desempeñan la docencia llevan a cabo su tarea en sus contextos institucionales y sociales. Refiere tanto a condiciones materiales (salario, estabilidad laboral, recursos, etc.) como a condiciones sociales (contexto de desempeño, ambiente institucional, condiciones de salud, etc.) (Ezpeleta, 1989).

Las condiciones de trabajo aluden a aspectos infraestructurales que no siempre son tenidos en cuenta en los procesos de cambio curricular como variable para el acceso ni para la calidad (Torres, 2000). En muchos casos, a fin de minimizar costos en este rubro, la autora señala que se facilita la hibridación de recursos con las comunidades, el uso múltiple de los locales escolares en varios turnos y las estrategias de mantenimiento de la infraestructura escolar, experiencias habituales en la modalidad que suelen generar recelo desde la experiencia docente.

De todos modos, la representación analítica común del colectivo docente, que emerge de modo prevalente, es la de un escenario que, a su criterio, exige tener presentes la carga horaria y laboral actual de cada docente y sus dificultades para sumar responsabilidades o actividades que atenten contra sus derechos laborales. La preocupación mayor estuvo signada por la sospecha de si la transición entre planes pudiera llevar a la pérdida de los puestos de trabajo.

Sin embargo, los cambios curriculares en proceso ya se habían planteado desde un modelo opuesto a lo que Gentili *et al.* (2004) denominan "transformaciones amenazantes", que pueden implicar -entre otras cuestiones- tentativas de modificación de la carrera profesional docente, para cambiar normativas y aspectos relativos al escalafón laboral; cambios que afecten la estructura salarial del sector; políticas que proletarizan a quienes trabajan en la educación o desautorizan sus prácticas, experiencias y saberes profesionales; pautas y prescripciones "expertas" externas y ajena a la cultura y al cotidiano escolar. Como bien señalan estos autores, el lugar de la acción sindical es central en los procesos de reformas educativas. La provincia de Buenos Aires se anticipa en este aspecto y consulta de manera orgánica a expertos de las organizaciones sindicales sobre los aspectos críticos de la nueva propuesta curricular.

Dicho de otra manera, la respuesta, en términos de la escritura del nuevo diseño y desde la decisión política de las áreas de gobierno implicadas, fue sostener como prerrogativa del trabajo, en esta fase, el establecimiento de un compromiso fundamental con la estabilidad de la planta orgánica funcional de la modalidad, la organización didáctica en módulos que integran las áreas disciplinares en interrelación, lo que habilita la reasignación de docentes en dichas áreas de incumbencia laboral, en los casos donde sea necesario. La propuesta atendió con detalle la manera de anticipar que no haya modificaciones de carga horaria ni de plantas docentes, de manera tal que la implementación concreta garantizó la conservación de horas y la reubicación de aquellos docentes que se vieron afectados por algún cambio de asignaturas.

Una cuestión derivada del empeño exhibido en algunas respuestas sobre la vuelta a la cursada de cinco días, desde el punto de vista pedagógico, amerita reflexionar sobre cómo son pensados los saberes, los espacios de diálogo y su construcción y, también, cuál es la representación del estudiante. Una representación de precariedad del sujeto estudiante sostiene la necesidad de proporcionar más saberes a quienes no lo tienen y se fundamenta en cierta concepción de la calidad educativa acumulativa y compensatoria. Otra concepción del sujeto del aprendizaje y del rol docente se fundamenta en la responsabilidad de facilitar espacios de democratización de nuevos repertorios culturales disponibles en los días que se agregan a las asignaturas. Una representación epistemológica menos explorada alude a la densidad que pueden adquirir las propuestas pedagógicas con conocimientos integrados y otra manera de pensar la calidad educativa, ya que en "el lenguaje de la calidad no encuentran acomodo cuestiones como la diversidad y la multiplicidad de perspectivas, ni la especificidad contextual o la subjetividad" (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 20).

En definitiva, las mayores preocupaciones pedagógicas planteadas por los equipos directivos -la transición de los planes de estudio y la organización interárea- son enunciadas desde las tensiones que implica el sostenimiento de las fuentes de trabajo, en primer lugar. En segundo lugar, manifestaron interrogantes en cuanto a las dificultades institucionales para poder garantizar tales desarrollos pedagógicos innovadores.

Otra cuestión observada es que se evidencia una participación mayoritaria de la planta docente de CENS en comparación con quienes tienen horas en el Programa FinES. Esto, sin duda, se debe a la facilidad de ubicarlos en los servicios de FinES, ya que sus trabajadores no solo se encuentran más dispersos en el territorio, sino que las propias condiciones laborales del programa hacen que sea más inestable su presencia en las sedes. La mayor concentración en las áreas urbanas del número de respuestas también se explica por el hecho de la menor cantidad de servicios en las zonas rurales.

Retomando lo antedicho, los aspectos más dilemáticos se observan en referencia a la necesidad de propiciar espacios institucionales de trabajo docente e integración curricular que son promovidos por la nueva propuesta para hacerla realidad. El nuevo diseño propone condiciones pedagógicas de trabajo en torno a contextos problematizadores, situaciones problemáticas, núcleos conceptuales y proyectos de acción (Lorenzatti, 2007), con base en una planificación interareal entre áreas disciplinarias, lo cual, si bien se manifiesta en las formas de planificación de los acuerdos del Consejo Federal de Educación y ya se ve plasmado en la propuesta curricular de primaria, no deja de ser una perspectiva desconocida para un número significativo de docentes de las escuelas secundarias de la modalidad, cuya formación de base es estrictamente disciplinar y abona al desarrollo de didácticas específicas fragmentadas. Tanto la Tabla 1 como la Figura 5 nos muestran el carácter de esta preocupación, que, muchas veces, se relaciona con las posibilidades e imposibilidades institucionales para el trabajo integrado, al mismo tiempo que con la dificultad de contar con formación específica para ello, en la forma de actualizaciones y postulaciones en la didáctica requerida en el nivel de la modalidad. Históricamente, la existencia de este tipo de formación ha sido débil o inexistente y esto plantea la necesidad de reposicionar una metodología de desarrollo profesional docente a partir de la formación permanente, que, actualmente, la provincia está encarando. Es interesante notar que, a pesar de que, en muchos casos, la responsabilidad de la carga horaria docente en aquellas instituciones que se rigen por la organización en tres días garantiza la disponibilidad de horas institucionales para el trabajo integrado, algunos participantes escogen volver a la modalidad de cinco días de cursada.

En tal sentido, se observan demandas a la gestión central para el acompañamiento al cambio curricular. Para ello, supervisores y equipos directivos han solicitado reuniones de asistencia técnica y capacitación, circulares técnicas y otros documentos de apoyo. Sin embargo, habiendo transcurrido algún tiempo de estas consideraciones preliminares, corresponde preguntarse en qué medida el plantel docente de la modalidad hace una lectura completa de la propuesta curricular y los materiales de apoyo elaborados. Es de interés resolver cómo se produce su motivación para el abordaje didáctico que propone la modalidad cuando asumimos que su formación de base es disciplinar, de manera que no reproduzca sus matrices formativas previas. Al respecto, las investigaciones reseñan (Pérez Arenas, 2001) que en la docencia se hacen diferentes interpretaciones más o menos apropiativas de los diseños curriculares. En la mayoría de los casos, la lectura remite casi exclusivamente al manejo de la caja curricular, donde se consignan los contenidos de cada asignatura, y no a una mirada holística de la propuesta, sobre

todo, de los apartados que describen las perspectivas epistemológicas en las que se asientan los principios formativos para un nivel o modalidad. Por esa razón, se considera que la capacitación situada (Messina *et al.*, 2021), en servicio, resulta la mejor modalidad para la apropiación de cualquier diseño, dado que, en ella, se crean las condiciones necesarias no solo para la socialización de la propuesta, sino para la constatación efectiva del desarrollo de esta.

Es importante destacar que ninguna propuesta curricular es implementada al pie de la letra. El desarrollo curricular no implica necesariamente un reflejo en espejo de lo escrito. La creatividad, la innovación o, por el contrario, las prácticas reproductivas o repetitivas que puedan desplegarse en las aulas cobran dimensión a la hora de hablar de *currículum* vivido. No obstante, mapear las innovaciones didácticas en las aulas para incorporarlas a los procesos de cambio puede ser un indicador positivo para su aceptación. En este caso, se llevaba a la práctica una propuesta curricular de 1995; frente al vacío de la actualización de contenidos y formas de enseñar, de manera proactiva, desde el plantel docente se incorporan tecnologías digitales a la enseñanza, con una mayor consideración a las realidades territoriales y de la vida cotidiana del estudiantado (de quienes se espera mayor expresión en el *currículum*). De hecho, en la consulta, se rescató la experiencia de trabajo con contenidos prioritarios, desarrollada durante la pandemia, lo que resultó un facilitador del trabajo interareal y de la implementación de proyectos interdisciplinares que han permitido consolidar renovados vínculos con el conocimiento. Otro aspecto, que fue retomado de la práctica del Programa FinES y asumido por la organización curricular para toda la modalidad, es la organización cuatrimestral, tema que fuera valorado previamente y también posteriormente por el colectivo docente, a pesar de las necesarias resistencias que son fruto de la modificación de su organización habitual.

La incorporación de áreas como Educación Física y Artística, que se asumen como una definición jurisdiccional, no ha tenido un rol tan relevante desde el punto de vista de la valoración de los equipos directivos. Sería importante analizar de manera situada si esta ponderación tiene sus causas en la consideración de la falta de personal formado en disciplinas artísticas o en cierta subvaloración de ambas disciplinas e, inclusive, de los saberes relacionados con la expresión, el arte y la dimensión corporal, en comparación con la alta estima de los contenidos cognitivos de las ciencias hegemónicas.

A pesar de que uno de los ejes formativos más referidos, junto a Culturas, Ambiente, Ciudadanía y Educación Sexual Integral, fue Trabajo, su tratamiento no explicita desarrollos o estrategias pedagógicas particulares más allá de la mención a la necesidad de trabajar sobre proyectos de vida y sobre tipos de emprendedurismo. Si bien es mencionada por varios directores, la dimensión de la formación en su relación con el mundo del trabajo en cuanto a sus alcances en los planes de estudio, la organización del Ciclo de Vinculación Profesional, etc. es considerada en los hechos de manera suplementaria.

Sin embargo, es interesante reparar en el hecho de que el análisis desde el territorio avala la perspectiva que asume la propuesta curricular definitiva. En ella,

la formación para el mundo del trabajo en la EPJA se organiza en torno a articulaciones entre los saberes de la vida cotidiana -entre los que se encuentran los saberes del trabajo- y los contenidos escolares, que recuperan el interés de los docentes en los aportes formativos al proyecto de vida y a la autogestión laboral. Es decir que, además de conectar la educación con el mundo laboral a través de la "forma-empleo" (Baccarelli y Levy, 2006), la nueva propuesta curricular incorpora la formación en un abanico de actividades más amplias que implican emprender, asociarse, cooperar, generar alternativas laborales autogestivas y asociativas, para el desarrollo de las economías regionales y la economía popular, social y solidaria.

4. Comentario conclusivo

Hasta aquí, hemos repasado los principales aportes de los equipos directivos del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires durante la fase de diseño y difusión para la construcción de la nueva propuesta curricular. Los debates sobre la formación específica y las condiciones laborales e institucionales para el sostenimiento de los aspectos procedimentales requeridos para la consecución de la propuesta modular interdisciplinaria han sido centrales. Prospectivamente, es una tarea de la DEJAYAM sostener su respuesta a las interpellaciones docentes.

Referencias bibliográficas

- Baccarelli, D. y Levy, E. (2006). *La cuestión de la formación de trabajadores y su relación con el modelo de productividad y distribución de la riqueza. Algunas reflexiones* [Material elaborado por la Mesa de Políticas Sociales del Instituto de Estudios y Formación de la CTA].
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En M. Díaz, *Del discurso pedagógico: Problemas críticos* (pp. 102-118). Magisterio.
- Consejo Federal de Educación (2010). *Resolución 118/10.* <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2015). *Resolución 254/15.* http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_254-15.pdf
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Grao.
- Dirección General de Cultura y Educación (1995). *Resolución 6321/95.* <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/1995/6321/202870>

Dirección General de Cultura y Educación - Dirección Provincial de Planeamiento. (2004). *Mapa de regiones educativas*. https://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estatistica/ANU%202018/Mapas/2.%20Poblaci%C3%B3n/5.M.2.Anuario_2018_Regiones_Educativas.pdf

Díaz Villa, M. (2007). Reforma curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En R. Angulo y B. Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 53-71). Plaza y Valdés.

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Ley de Educación Provincial N.º 13.688*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181>

Ezpeleta, J. (1989). Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. UNESCO-OREALC.

Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. y Gindín, J. (2004). *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*. Serie Ensayos e investigaciones N.º 21. Laboratorio de Políticas Públicas. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/lpp/reforma.pdf>

González, M. T. y J. M. Escudero (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas.

Lorenzatti, M. del C. (2007). Formación docente y construcción curricular en educación de jóvenes y adultos. *Revista iberoamericana de educación*, 44. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a01.htm>

Mançano Fernandes, B. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. OSAL, *Observatorio Social de América Latina*, (16). <https://web.ua.es/en/giecryal/documentos/documentos839/docs/bmfunesp-5.pdf>

Messina, G., González Reyes, J. y Cervantes Ortiz, J. (2021). *La formación situada: huellas de una experiencia*. En XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla.

Ministerio de Educación (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/actualizacion>

Ministerio de Educación (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 24.206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Pérez Arenas, D. (2001). Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica. *Tiempo de Educar*, 3(5), 135-160. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31103506.pdf>

Torres, R. M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En R. M. Torres, *Los docentes protagonistas del cambio educativo* (pp. 1-86). CAB/Editorial Magisterio Nacional.

Políticas públicas en educación y trabajo en EPJA: el caso del Programa Secundaria con Oficios en la provincia de Buenos Aires

Public policies on education and employment in EPJA:
the case of the Secondary School with Trades Program
in the province of Buenos Aires

Noelia Bargas¹
Mariel Onnainty²
Diana Vila³
M. Eugenia Cabrera⁴

Resumen: Presentamos los resultados de una investigación sobre el "Programa Secundaria con Oficios", desarrollado en la provincia de Buenos Aires. Fue una política pública de la Dirección de Adultos desde 2017, que proponía la finalización del nivel secundario en sedes del Plan FinEs o en Centros Educativos de Nivel Secundario y la formación laboral en oficios, en articulación con Centros de Formación Profesional. Adoptamos una lógica cualitativa y realizamos entrevistas a diferentes referentes del programa en dos distritos de la provincia de Buenos Aires. En este artículo, problematizamos los sentidos políticos-pedagógicos de la propuesta, la adecuación curricular realizada, las

¹ Doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora categoría V. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: bargasnoelia@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0423-2875>

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: onnaintymariel@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6547-6882>

³ Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora Categoría IV. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: diana_vila@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2508-4116>

⁴ Magíster en Política y Gestión de la Educación. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Investigadora Categoría III. Docente de la Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: mecabrera1967@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8253-6507>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 182-194.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)11](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)11) / Recibido: 16/03/2025 / Aprobado: 04/08/2025.

 Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

características del trabajo en pareja pedagógica y la vinculación de los saberes del campo del trabajo con las asignaturas de la formación general. A este abordaje lo situamos en el marco de los debates y desafíos que ha atravesado históricamente el campo de la educación de adultos en Argentina.

Palabras clave: *educación de adultos, formación profesional, enseñanza, política educacional*

Abstract: *We present the results of a research project on the "Secondary Education with Trades Program," implemented in the province of Buenos Aires. It was a public policy from the Adult Education Directorate since 2017, which proposed secondary school completion at FinEs Plan locations or Secondary Education Centers, along with vocational training in trades, in conjunction with Professional Training Centers. We adopted a qualitative approach, and conducted interviews with various program representatives in two districts of the province of Buenos Aires. In this article, we examine the political and pedagogical implications of the proposal, the curricular adaptations implemented, the characteristics of the pedagogical pairing, and the connection between knowledge from the labor field and general education subjects. We situate this approach within the framework of the debates and challenges that the field of adult education in Argentina has historically faced.*

Keywords: *adult education, professional training, teaching, educational policy*

1. Introducción

En este artículo, compartimos los resultados de la investigación *La educación de adultos y el programa Secundaria con Oficios: características de la propuesta y su puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires*.⁵ Este programa, aprobado a fines de 2017 (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2017), proponía articular la formación general de nivel secundario con la enseñanza de oficios. Nuestras indagaciones abarcan la puesta en práctica del programa entre 2018 e inicios de 2020, ya que fue suspendido durante la pandemia⁶ y, en 2020, modificó su nombre a Secundaria con Formación Profesional (Resolución N° 1871/2020 de la DGCyE).

⁵ La investigación tiene continuidad con otras indagaciones realizadas por el equipo, en las que abordamos diferentes aspectos de las propuestas escolares para la finalización del nivel secundario de jóvenes y adultos (FinEs, CENS y Bachilleratos Populares) en la provincia de Buenos Aires. El proyecto de investigación se inscribe en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, con una vigencia de tres años, 2021-2024.

⁶ Con la pandemia del COVID-19, el programa se interrumpió y solo continuó la propuesta de formación general del secundario dada por el CENS y el Plan FINES de modo virtual y, hasta el momento, no se ha retomado.

La propuesta de formación,⁷ sostenida por el Programa Secundaria con Oficios (PSCO), exigió nuevos desafíos para la tarea de enseñanza y para la coordinación y organización institucional de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), de las sedes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y los Centros de Formación Profesional (CFP), responsables de llevarla a cabo.

2. Metodología

La decisión de caracterizar y problematizar esta política pública para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), que busca articular la formación general de nivel secundario con la enseñanza de un oficio, permite acercarnos a una problemática vigente en la educación escolar de adultos, ya que retoma debates históricos tanto sobre el nivel secundario como sobre la especificidad de la enseñanza con población adulta trabajadora (Rodríguez, 1996). En los últimos años, este campo fue objeto de políticas específicas. Efectivamente, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y los diferentes acuerdos federales, se produjo cierto fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos y las políticas de extensión de la obligatoriedad escolar, basadas en el reconocimiento del derecho a la educación de toda la población. Dichas políticas en contextos atravesados por desigualdades sociales y educativas (Finnegan, 2022). Asimismo, diversos movimientos y organizaciones populares vienen llevando adelante proyectos educativos propios.

Considerando la naturaleza del objeto de estudio, se adoptó una lógica cualitativa, de modo que la recolección de información, el proceso analítico y la construcción de categorías teóricas se fueron integrando en un proceso en espiral. Se trabajó con un enfoque hermenéutico y con el método de análisis comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967, en Sirvent, 2006) para analizar las interpretaciones de los sujetos. Las técnicas de recolección de la información fueron las entrevistas semiestructuradas.

Realizamos un total de veinticinco entrevistas en profundidad entre docentes, instructores, inspectores, tutores, coordinadores y estudiantes de los distritos de San Miguel y Luján (provincia de Buenos Aires), que nos permitieron acercarnos a comprender los significados y las perspectivas de los sujetos sobre el programa, así como sus decisiones sobre la cotidianeidad de su puesta en práctica.

⁷ La formación dura tres años, con 26 horas cátedras (HC) para la formación general orientada y especializada por año de estudio (primer, segundo y tercer año del nivel secundario) y 14 horas cátedra (HC) para la formación profesional (Resolución N.º 6321/95), adecuadas según Resolución N.º 2280/17. Estas 14 HC de Formación Profesional se organizan en 9 HC puras de enseñanza del oficio y 5 HC en Pareja Pedagógica. De este modo, en cada año, se prevé la articulación entre docentes e instructores en algunos de los espacios de formación.

3. El PSCO: Aportes para pensar la noción de trabajo

El Programa Secundaria con Oficios (PSCO) plantea la vinculación entre la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y la Formación Profesional y sostiene que es necesaria:

La vinculación entre la educación de adultos y la formación profesional, a partir de la construcción conjunta de propuestas articuladas en los proyectos institucionales, que permitan generar dispositivos para concretar oportunidades educativas en aquellos sujetos que requieran finalizar el nivel secundario y, al mismo tiempo, desarrollar cualificaciones para mejorar sus condiciones de acceso al mundo del trabajo, habilitando a que las instituciones vinculadas certifiquen las trayectorias correspondientes al nivel o modalidad. (DGCE, 2017, p. 2)

Abordar la relación entre la educación de adultos y el trabajo nos interroga acerca de la concepción sobre el trabajo presente en el programa, en el marco de la reconfiguración que aquél viene experimentando en las últimas décadas a nivel global. Esta reconfiguración se caracteriza por una creciente desproletarización del trabajo industrial, a partir de la automatización y la flexibilización, al tiempo de una subproletarización, producto del trabajo informal y precarizado, que, lejos de las tesis sobre la eliminación de la clase trabajadora en el capitalismo, nos habla de una *clase-que-vive-del-trabajo* (Antunes, 2000).

En este contexto, a partir de un mercado laboral cada vez más excluyente y competitivo, caracterizado por una crisis del trabajo asalariado y como parte del desempleo estructural, fueron emergiendo otras formas de trabajo. En este sentido, Lisboa Franzoi *et al.* (2010) señalan que una mirada de la actividad laboral posibilita analizar las mediaciones, en el contexto contemporáneo, de movimientos de capital que precarizan el trabajo y movimientos del trabajo en la búsqueda de su reinención para la emancipación. Esta reinención involucra experiencias diferentes a las del mercado formal de trabajo, las cuales están fundadas, generalmente, en otros principios y valores (Lisboa Franzoi *et al.*, 2010), que no son los estrictamente económicos. Los procesos de producción de conocimientos que allí se generan aportan a comprender al trabajo como principio educativo (Bueno Fischer y Rodrigues, 2022) y desafían el modelo dominante de concebir la formación, ya que involucran innumerables saberes que no suelen ser considerados al analizar la relación entre educación y trabajo. Tal como señala Graizer (2024), el trabajo asalariado se constituye en la principal referencia de los saberes del trabajo y se excluyen las experiencias alternativas de organización del trabajo y los saberes que estas involucran.

En el apartado siguiente, sobre la puesta en práctica del programa, analizaremos, en la segunda parte, qué mirada sobre el trabajo está presente en el Programa SCO y los saberes considerados en la formación.

4. Sobre la puesta en práctica del Programa Secundaria con Oficios (PSCO)

Desde 2019, nos acercamos a la experiencia en un distrito de la provincia de Buenos Aires y, a fines de ese año, comenzamos a analizar la propuesta de forma-

ción en otros dos distritos. El Programa Secundaria con Oficios (PSCO), para la modalidad de EPJAAM (Educación Permanente de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores), surge en 2017 y contempla una oferta educativa que tiene como objetivo vincular la educación secundaria de jóvenes y adultos con la formación profesional y articular la terminalidad del nivel con el aprendizaje y la certificación de un oficio.

En el Manual Operativo (Dirección General de Cultura y Educación [DGCE], 2018) del PSCO, se expresa que los destinatarios:

Serán jóvenes y adultos mayores de 18 años que tienen certificados sus estudios obligatorios de nivel primario; que no acrediten nivel secundario o bien que el mismo esté incompleto; y personas en actividad laboral registrada, ocupados en actividades informales o desempleados con necesidad de encontrar trabajo y posibilidad de continuar sus estudios". (p. 3)

Entre los objetivos, se especifica la intención de: "Consolidar una propuesta educativa orientada a contener, formar e insertar en el mundo del trabajo a los jóvenes y adultos excluidos del sistema formal de educación y del mercado laboral" (p. 2).

De acuerdo a lo propuesto por el programa, se deberían crear y sostener diálogos entre instituciones (CENS, FinEs y CFP) que poseen recorridos propios y particulares formas de trabajo. A esto, se agrega la necesidad de crear condiciones para que se dé la conformación de parejas pedagógicas entre profesores e instructores, a fin de abordar la doble formación que propone el programa. Esta tarea implicó la intervención de distintos actores con diferentes niveles de responsabilidad para llevar a cabo la política (inspectores de EPJA, directores de CENS y CFP, profesores de CENS y FinEs, tutores de FinEs, coordinadores e instructores) en cada sede elegida.

Consideramos que lo que sucede en el trabajo interinstitucional y en las aulas es resultado tanto de las normativas que prescriben y regulan, como de las decisiones que surgen del intercambio entre los sujetos que actúan en la cotidaneidad de las instituciones.

En el trabajo de campo, pudimos reconocer diferentes formas que fue adoptando la puesta en práctica del programa, según cada distrito y, específicamente, según cada una de las sedes y/o escuelas.

A continuación, compartiremos elementos identificados en la puesta en práctica (Braun *et al.*, 2017) del PSCO, referidos a ciertas decisiones pedagógicas que se tomaron para organizar la enseñanza. También, problematizaremos aspectos vinculados con la noción de trabajo presente en el programa y los saberes que son considerados en el proceso de formación.

4.1. Decisiones en la enseñanza

En la puesta en práctica del PSCO, identificamos decisiones que se fueron tomando en relación a la enseñanza, en el marco de las condiciones de escolarización en las que se desarrolló la propuesta.

Evidenciamos una gran autonomía en la constitución del cuerpo de profesores que iban a participar del programa. En el caso del FINES, las autoridades seleccionaron personal docente con experiencia de varios años de trabajo en el plan y, al mismo tiempo, se tomaron decisiones para lograr la estabilidad del plantel. Se valoró la experiencia de estos profesores, así como la disposición y la apertura para trabajar en diferentes contextos y afrontar nuevas situaciones, que se distancian del trabajo tradicional en las aulas del nivel.

En simultáneo, hubo intervenciones para evitar la rotación y la inestabilidad del cuerpo docente, propias del modo de contratación del Plan Fines, a fin de constituir un plantel con cierta permanencia, que tenga continuidad y adquiera cierta identidad para configurarse como "los profesores que trabajan en el oficio".

En el caso de los CENS, caracterizados por tener una conformación docente más estable, las autoridades indagaron acerca de la disposición de su plantel para participar de la experiencia del programa. En este caso, vemos el trabajo llevado adelante por inspectores, directores o tutores, según los casos, para identificar a aquellos docentes con disposición y/o voluntad de articular con los instructores de los oficios. En este sentido, las personas entrevistadas afirman que hubo docentes que, en la puesta en práctica, "buscaron la manera" (de articular), que "se conectaron", que eran "más abiertos", "piolas", que buscaban "puntos en común", para llevar a cabo el trabajo con otro compañero. Como señala en una entrevista la inspectora de uno de los distritos estudiados:

¿Qué profes del CENS estarían dispuestos? Nosotros ya sabíamos todo y cómo íbamos a trabajar. Entonces yo los reunía en el CENS, cada secundaria con oficios, por ejemplo, "Madera". Bueno... teníamos Lengua y Literatura, tengo los contenidos mínimos, acá el eje vertebrador de los contenidos de "Madera", lo que tenía que trabajar en el oficio, el instructor acá es el que nos va a guiar. Entonces saquemos, tenemos que trabajar la parte de Geometría en madera, ¿Qué es lo que necesita el instructor para poder dar? Entonces era muy protagonista el instructor de Formación Profesional para que, a partir de ese trayecto formativo, otros docentes pudieran hacer un recorte y acortar algunas cuestiones al oficio. ¿Qué es fácil? No es fácil. Pero el tema era si los profes son creativos, si tiene ganas. (Inspectora)

El criterio de preservar al cuerpo docente del programa, como estrategia pedagógica que permite el acompañamiento del grupo de estudiantes y la construcción de un vínculo pedagógico en los tres años de la formación, implicó tener en cuenta las incumbencias del título de los profesores, en tanto les permita estar a cargo de diferentes asignaturas y la voluntad expresa del docente para participar de espacios curriculares afines, en ese período. La estabilidad del plantel es vista por los responsables como un aspecto que permite el "fortalecimiento" de la propuesta y responde a reconocer la necesidad de tener un equipo docente regular y con pertenencia institucional para sostener el programa. Esta decisión se construye, de alguna manera, "en contra" de los condicionamientos derivados de la alta rotación de docentes, propia del modo de contratación (en forma cuatrimestral), establecido por el Plan FinEs. En este sentido, la inspectora agrega:

Yo dije, el FinEs... para generar proyectos de articulación, que siempre me están cambiando los docentes, iba a ser un obstáculo eso... Y además que tiene que ser un proyecto a mediano plazo. (Inspectora)

En esta búsqueda de constitución de un grupo, se encuentra presente una preocupación por condiciones necesarias para la enseñanza, ya identificada en el nivel secundario común, en el sentido de reconocer que:

Las situaciones educativas que se espera que se generen en la escuela secundaria requieren un equipo consolidado de docentes, reconocidos por todos los alumnos como docentes de la escuela; mayor pertenencia institucional de los profesores y compromiso con el proyecto colectivo de trabajo. Ello depende de la posibilidad de concentrar horas en la institución y de contar con tiempo para el trabajo con otros. (Terigi, 2018, p. 169)

Otro de los aspectos presentes en la puesta en práctica del programa fue la constitución de una pareja pedagógica. La normativa establece lo siguiente:

La integración en la acción educativa de los docentes de las materias de formación general con los instructores de formación profesional. [...] No obstante, es importante señalar que el equipo de docentes deberá trabajar fuertemente en sus marcos referenciales, adecuar conjuntamente la secuencia didáctica y los espacios curriculares a los objetivos de la propuesta educativa, en virtud de la familia Profesional a desarrollar, compartir recursos, planificar, evaluar, analizar e intervenir desde su práctica persiguiendo los propósitos del Programa. (DGCYE, 2018, p. 4)

El fragmento revela la complejidad inherente en esta articulación en el aula entre ambos responsables de la formación. En este sentido, observamos que el trabajo en pareja pedagógica se expresó de diferentes maneras en las distintas sedes. Efectivamente, vimos que la selección de las asignaturas para realizar las articulaciones dependía de diversos factores, la carga horaria de las materias, la posibilidad para vincular los contenidos curriculares y la disposición de los profesores para realizar esta tarea. En algunos casos, la búsqueda de estos acuerdos la realizaban los directivos, inspectores, tutores del Fines y los mismos instructores que generaban diálogos con los diferentes docentes del nivel secundario.

Una instructora entrevistada afirma:

[yo] Tenía más carga horaria que los profesores, que las materias de los profesores. La idea era que el Instructor esté acompañado con el Profesor; o sea, había horas que estaba sola, y había horas que uno se tenía que quedar con el profesor como compartiendo. Más vale que no les vas a pisar, pero eso también depende del profesor. Por ejemplo, con la profesora de Literatura re bien, con la de Geografía también. Y por ahí yo también podía aportar algo, alguna cosa, o sea, la idea era que entre los dos, por ahí, yo pueda. Por ejemplo, de Literatura yo decía algo, yo podía aportar algo de lo mío. Por ejemplo, con la de Inglés, me sacó "fletando", me dijo que no quería, me dijo "no, por mí andá" O sea, no me lo dijo así pero yo entendí que no tenía ganas de que yo estuviera presente cuando ella daba clases,

entonces me fui. [...] Y la idea a veces es poder combinar, de repente... más sí podía combinar con la chica de Biología, con M, que bueno sí podíamos atar algún tema en común. O de repente el de Carpintería con el profe de Matemática, bueno ya si tienen que sacar medida, ángulo... esa era la idea, poder retroalimentarse con las materias del Fines. (Instructora)

En las diferentes sedes, vimos distintas formas en que los profesores e instructores respondían a la necesidad del Programa de "articular" ambos campos de saberes en el aula. Observamos tres formas de existencia de este vínculo entre profesores e instructores:

- a) Una absoluta autonomía de la asignatura con respecto al oficio que respondía a la baja carga horaria de la asignatura en el diseño curricular del CENS/FinEs y/o por la negativa del profesor para compartir su espacio con un instructor o por la dificultad para encontrar de qué manera hacer este trabajo conjunto.
- b) Una articulación que se estableció de forma temporal. En este caso, los docentes dialogan en el día a día sobre los contenidos a trabajar en las siguientes clases, evalúan, seleccionan y deciden cuáles temáticas que aborda el oficio pueden ser trabajadas desde la materia a cargo de ese profesor.
- c) Una búsqueda de articulación más continua que implicó el interés por realizar una adecuación del diseño curricular a fin de acompañar los contenidos del oficio, desde una planificación decidida en forma conjunta entre ambos educadores.

Si bien estas formas de articulaciones fueron variando, en los casos en que se buscaba llevarla adelante, era el contenido del oficio el que orientaba la planificación de las clases y la selección y/o adecuación curricular de las asignaturas de la formación general. En este sentido, el profesor de CENS o FinEs que "articulaba" buscaba adecuar el contenido de su asignatura al requerimiento del oficio que establecía el instructor. Es decir que el currículo de las asignaturas de la formación general quedaba, en parte, "subordinado" a su pertinencia o compatibilidad con relación a lo que debía aprenderse en la enseñanza del oficio. En la entrevista, la Inspectora señala que debían "cambiar un poquito los contenidos, porque la gente que está en Literatura tenía que trabajar con el instructor del Centro (CFP) y darle... no le podía dar Hamlet".

Algunos de los entrevistados afirmaron que ciertas asignaturas tendían a ser más fácilmente "articulables", es decir que el contenido del oficio podía ser abordado desde la formación general con mayor fluidez, especialmente, en el caso de Matemáticas, Informática, Física y Lengua. Así lo expresa un instructor entrevistado:

En Física era muy fácil articular, porque como son ejercicios, los puedes llevar a problemas de la vida cotidiana; era muy fácil. Y de hecho la electricidad se ve en la Física. En la gastronomía por ejemplo trabajás las fracciones, las tortas, las divisiones... era fácil. (Instructor N.º 2)

En el análisis realizado, vemos una alta autonomía de los docentes para readecuar el contenido de las asignaturas de formación general, a partir de los saberes y criterios de cada uno de los responsables, sin contar con espacios institucionales que orientaran este proceso ni ámbitos de reflexión colectiva.

Esta situación generó diferentes complejidades que requieren ser identificadas y analizadas, entre las que podemos mencionar el sentido político del recorte curricular que se realiza y sus consecuencias en la formación general recibida por esos estudiantes.

La propuesta del PSCO interpela el modelo organizacional para la enseñanza (Terigi, 2011) y habilita interrogantes acerca de los saberes pedagógicos que tienen disponibles (Terigi, 2012) los docentes para llevar a cabo la vinculación con el mundo del trabajo que se propone. Asimismo, promueve debates y reflexiones acerca de la responsabilidad del Estado en la generación de condiciones para que la propuesta pedagógica, que desafía los formatos tradicionales de la enseñanza, sea efectiva.

4.2. Noción de trabajo presente en el programa y saberes considerados en la formación

El PSCO parece asumir el histórico discurso dominante que asocia la falta de empleo a la falta de certificación del nivel educativo y la formación laboral como requisito para la inserción en el mercado de trabajo. La propuesta pedagógica del programa no se encuentra asociada a procesos de mayor autonomía ni organización colectiva de los sujetos participantes. Efectivamente, en el PSCO, encontramos elementos de continuidad con las políticas neoliberales y los principios y valores que estas promulgan. En este sentido, uno de los supuestos principales del programa es que, a partir de ofertas acotadas al campo educativo, es posible garantizar el acceso al mundo del trabajo, como si la formación actuara como una variable independiente con respecto a un mercado laboral cada vez más excluyente y competitivo. Es así que la propuesta de formación en oficios y los contenidos que se ponen en juego para ello apuntan prioritariamente a una salida laboral "rápida", de tipo instrumental, para emprendimientos individuales, en sintonía con las concepciones vinculadas al "emprendedurismo" y con la idea de "sujeto-emprendedor" como la vía de configuración de nuevas inserciones en el trabajo y nuevas formas de trabajo, incluso como un modo de "ser" de las sociedades contemporáneas. De esta manera, la forma de sujeto emprendedor se extiende al conjunto de la existencia como norte de incorporación a las relaciones económicas (Presta, 2018 y Bröcklin, 2018, citados por Graizer, 2024).

En la puesta en práctica del programa, identificamos que las iniciativas laborales que son valoradas ponen en evidencia la concepción de trabajo que subyace en la propuesta y el modo de vinculación entre distintos campos del saber. En reiterados testimonios, se mencionan los logros laborales de los estudiantes refiriendo a llevar adelante sus propios "emprendimientos", valorando, por ejemplo, la vinculación entre la informática y el oficio de Gastronomía como estrategia de promoción de los productos:

Muchas de las alumnas pusieron emprendimientos; por ejemplo, en Gastronomía era importante el de Informática. El de Informática, yo me acuerdo que voy a una clase y le pregunto "¿qué vas a hacer?" y el profesor dice "hoy vamos a enseñar cómo hacemos para promocionar un sandwich de milanesa porque no es lo mismo

que diga sándwich de milanesa". ¡Sino que él hacia todo! Un panfleto con un sándwich de milanesa y las papas fritas así y él enseñaba lo que era informática le enseñaba a diagramar bien, a escribir bien, les decía que no podían vender algo con un error no podían tener errores, y se involucraba el de Informática, el de Lengua. (Instructora)

En otro caso, se afirma:

E: Y cuando terminaban ese año, ¿terminaban con algún nivel de Costura o no?

T: Claro, tenían un nivel de Costura [...] tal es así que yo me comuniqueé con las chicas ahora, y las chicas saliendo a trabajar, haciendo cosas para vender, pagaban muchas cosas, a lo mejor se pagaban su propia fotocopia. Tenían una salida laboral, vamos a decir, un mínimo emprendimiento. (Instructora)

A partir de este enfoque predominante, que identificamos en el PSCO, podemos decir que el eje de la propuesta estuvo puesto en la formación para una salida laboral de tipo individual. De este modo, al interrogarnos sobre cómo ha jugado la relación entre educación y trabajo en la propuesta, entendemos que el sentido otorgado a la formación laboral evoca una continuidad con las políticas focalizadas de los noventa en tanto supone que las ofertas de formación "acotadas" podrán garantizar el acceso al trabajo, en el marco de un mercado laboral cada vez más fragmentado y excluyente.

5. Cuestiones para seguir pensando

Situamos el estudio de la puesta en práctica del Programa Secundaria con Oficios en el campo más general de la educación de adultos (EDA) en Argentina, caracterizado por recibir población que proviene de sectores trabajadores, algunos de ellos excluidos de escuela secundaria común, otros que retoman su escolarización en el marco de programas de terminalidad educativa y de políticas públicas de transferencia de ingresos asociadas a la asistencia escolar.

En el análisis de esta política pública, para la modalidad de EPJAAM en la provincia de Buenos Aires, identificamos la necesidad de problematizar cuáles serían las condiciones necesarias para llevar a cabo una política que busca interpelar las formas de enseñanza habituales en el nivel secundario y abordar los contenidos para la formación en el trabajo, en un proceso que articula dos instituciones y variados sujetos. Nos interrogamos acerca de qué condiciones institucionales son requeridas y cuáles estuvieron efectivamente disponibles para que el programa pudiera lograr sus objetivos de formación.

En el campo de la puesta en práctica, indagamos lo que ha significado, en términos pedagógicos, esa forma de construcción artesanal de la pareja pedagógica. La articulación realizada por educadores con distintas formaciones y trayectorias ha resultado, en algún caso, de una tradición vinculada al "hacer", como identificamos en la tarea de los instructores y en la formación general guiada por el currículo prescripto, como con los profesores. Ellos son formados para la enseñanza en el nivel secundario y, en su práctica docente cotidiana, procuran realizar

adecuaciones curriculares para responder al nuevo formato requerido, que, en muchos casos, resultaban diversa y domésticamente (Ezpeleta, 2000) interpretadas. Un aspecto central a problematizar es identificar cuáles serían los saberes técnicos-conceptuales significativos para una formación integral de los estudiantes. Cuestión que implica explicitar un posicionamiento político-pedagógico sobre la selección curricular necesaria, las nuevas formas de trabajo colaborativo, la formación de los educadores para llevar a cabo esta propuesta, las condiciones institucionales y el financiamiento requerido.

Asimismo, es necesario interrogarnos sobre qué concepción del trabajo se parte, qué tipo de trabajador se busca formar y qué saberes son considerados necesarios para la formación de la población a la cual está destinada la propuesta. En esta dimensión, resulta relevante profundizar qué supuestos existen en los oficios seleccionados, los criterios para elegirlos en cada sede y los vínculos sostenidos con los sujetos, sus saberes previos y las expectativas en torno a esta formación.

También, resulta un debate central contemplar la necesidad de que existan de espacios efectivos de acompañamiento institucional para la planificación de actividades en forma colectiva; la reflexión crítica sobre las prácticas y sobre los saberes docentes construidos a lo largo de la experiencia en el nivel, así como el sentido de la formación laboral llevada a cabo por los instructores. Estos aspectos están atravesados por las representaciones dominantes sobre los jóvenes y adultos de sectores trabajadores, destinatarios de la formación, que orientan las decisiones sobre la enseñanza.

El PSCO se pone en práctica en un contexto social y económico caracterizado por su alta heterogeneidad y precariedad laboral, que expulsa del mercado formal a amplios sectores de la población. En este contexto, llevar a cabo propuestas integrales de formación que permitan la comprensión crítica del presente en todas sus dimensiones y la fortaleza de la construcción colectiva para la satisfacción de necesidades resulta un desafío central para las políticas públicas.

Referencias bibliográficas

Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de Población*, 6(25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202505>

Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). Ley de Educación Nacional N.º 26206. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Braun, A., Ball, S., Maguire, M. y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. Miranda y N. Iamfri (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política llega a la escuela* (pp. 45-61). Miño y Dávila.

Bueno Fischer, M. C. y Rodrigues, D. do S. (2022). Relações seres humanos-natureza: trabalho, cultura e produção de saberes. *Revista Trabalho Necessário*, 20(43), 01-26. <https://doi.org/10.22409/tn.v20i43.55637>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCE]. (1995). *Resolución N.º 6321/95*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion/1995/6321/202870>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCE]. (2017). *Resolución N.º 711/17*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/VJJkaeSm.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCE]. (2017). *Resolución N.º 2280/17*.

Dirección General de Cultura y Educación [DGCE] (2018). *Manual operativo para la implementación del Programa Secundaria con Oficios*. <https://es.scribd.com/document/422322114/Manual-de-Implementacion-de-Secundaria-Con-Oficios>

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCE]. (2020). *Resolución N.º 1871/20*. <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/resolucion-con-junta/2020/1871/217072>

Ezpeleta, J. (2000). Reforma educativa y prácticas escolares. En G. Frigerio, M. Poggi y M. Giannoni, *Políticas, instituciones y actores en educación* (pp. 221-232). Novedades Educativas.

Finnegan, F. (2022). El nivel secundario de educación permanente de jóvenes y adultos en la Argentina. Contribuciones y desafíos para la democratización de la educación. En V. Acuña-Collado y R. Catelli Jr. (Eds.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina* (pp. 127-155). Nueva Mirada. <https://www.upla.cl/noticias/wp-content/uploads/2022/06/La-Educacion-de-Personas-Jovenes-y-Adultas-como-estrategia-para-enfrentar-las-desigualdades.-De-las-Politicas-a-las-Practicas.pdf>

Graizer, O. L. (2024). Saberes, legitimidad y formación en la intersección de mundos del trabajo. *Praxis educativa*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280103>

Lisboa Franzoi, N., Moreira Hypolito, Á., Fischer, M. C., Del Pino, M., Valdete dos Santos, S. (2010). Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. *Educação & Realidade* 35(1), 167-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227076011>

Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE*, V(8), 80-85.

Sirvent, M. (2006). *El proceso de investigación* [Ficha de cátedra]. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Terigi, F. (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria. *Revista Pasar la palabra*, (4), 2-7. https://elvs-tuc.infd.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Terigi_Educacion_Secundaria.pdf

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.* Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>

Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Roldán, L. Machado, L. da Silva, D. Garino, *Conversaciones en la Escuela Secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). Publifadecs. <https://www.aacademica.org/lucila.dasilva/9.pdf>

De cuadernillos, grupos y celulares: experiencias de estudiantes jóvenes y adultos e imaginarios tecnológicos en pandemia

Workbooks, Groups, and Mobile Phones:
Young and Adult Students' Experiences and
Technological Imaginaries during the Pandemic

Luis Alfredo Bearzotti ¹

Resumen: En este trabajo, presentamos algunos avances en el marco del proyecto doctoral Apropiación de tecnologías digitales en Educación Básica de Jóvenes y Adultos a partir de las modalidades emergentes por COVID-19. En este caso, nos proponemos analizar los imaginarios tecnológicos que configuraron las prácticas educativas de estudiantes del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (PAEBJA) en Villa María, Argentina, en el escenario de la continuidad pedagógica en contexto de pandemia. Desde un enfoque socioantropológico, recuperamos la relación entre las formas de apropiación de tecnologías digitales y las prácticas de estudiantes, que reconocemos en como parte de la producción de la política educativa. Sostenemos que estos imaginarios operaron en tanto esquemas de interpretación y traducción de la política.

Palabras clave: educación de adultos, nuevas tecnologías, política educativa, pandemia

¹ Licenciado en Sociología. Becario interno doctoral CONICET con lugar de trabajo en el Centro de Investigaciones y Transferencias de la Universidad Nacional de Villa María (CIT-CONICET/UNVM). Correo electrónico: labearzotti@unvm.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5453-9881>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 195-209.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)12](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)12) / Recibido: 30/03/2025 / Aprobado: 04/08/2025.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

Abstract: This paper presents the findings from the doctoral project The Appropriation of Digital Technologies in Basic Youth and Adult Education through Emergency Modalities During COVID-19. We analyze the technological imaginaries that shaped the educational practices of students in the Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (PAEBJA) [Young and Adult Literacy and Basic Education Program], in Villa María, Argentina, during pandemic-era pedagogical continuity. Adopting a socio-anthropological approach, we examine the relationship between digital technology appropriation and student practices, within the production of educational policy. We argue that these imaginaries functioned as interpretive and translational frameworks for policy implementation.

Keywords: adult education, new technologies, educational policy, pandemic

Introducción

Presentamos los avances en el marco de un proyecto de tesis doctoral, titulado *Apropiación de tecnologías digitales en educación secundaria de jóvenes y adultos a partir de las modalidades emergentes por COVID-19*.² Su objetivo es "Analizar y comprender las formas de apropiación de tecnologías digitales de jóvenes y adultos/as de Villa María en relación con sus experiencias como estudiantes del nivel secundario a partir del año 2020". Si bien en la investigación nos propone mos abordar dos universos empíricos,³ en este escrito, presentamos un análisis interpretativo parcial (Rockwell, 2009) relacionado con uno de ellos, denominado Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos/as (en adelante, PAEBJA).

Desde un enfoque cualitativo-etnográfico, nos interesa comprender los procesos de apropiación de tecnologías digitales (en adelante, TD) de los estudiantes en relación con sus prácticas educativas en pandemia y recuperar la centralidad ocupada por estos artefactos en el marco de la emergencia sanitaria. En este caso, hacemos énfasis en los imaginarios tecnológicos como una manera de reconocer los entramados de sentidos que configuraron las experiencias de los estudiantes.

Ordenaremos el escrito de la siguiente manera: En un primer apartado, presentaremos los ejes teóricos que guían la indagación: política educativa, tecnologías digitales y educación de jóvenes y adultos en pandemia. En la segunda sec-

² Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti.

³ Por un lado, las experiencias en el marco del cursado en el PAEBJA durante 2020 y 2021; por el otro, las prácticas de algunos estudiantes de un Centro Educativo Nivel Medio Adultos (CENMA), durante 2024.

ción, abordaremos una breve historización del programa a analizar, para luego desarrollar las decisiones teórico-metodológicas. Por último, analizaremos la manera en que los imaginarios tecnológicos emergen en el análisis del material empírico. En las conclusiones, desarrollamos algunas reflexiones en torno a la importancia de reconocer el lugar que las tecnologías digitales y los imaginarios tecnológicos ocuparon en la puesta en acto de las políticas educativas en contexto de pandemia, así como la centralidad de observar esta dimensión para conocer las experiencias de los estudiantes.

Política educativa, tecnologías digitales y pandemia

A la hora de abordar las políticas educativas, recuperamos la propuesta teórico-metodológica del "ciclo de las políticas" (Ball, 2002). Stephen Ball sostiene que las políticas deben ser comprendidas a partir de observar su trayectoria, lo que implica analizarlas como un continuo de procesos de traducción e interpretación que se dan en múltiples contextos o arenas (Ball y Bowe, 1992). Cada una de estas instancias involucra sujetos en posiciones diferenciadas (funcionarios, directivos, equipos técnicos, docentes, estudiantes, etc.) que configuran la política educativa en diversos momentos de su puesta en marcha.

En el marco de esta propuesta, la interpretación se define como la imputación de sentido a lo prescripto por el texto, mientras que por traducción se entiende la puesta en práctica de estos sentidos en un espacio de acción concreto. Al mismo tiempo, las políticas pueden ser analizadas en tanto discursos. Si como textos estas prescriben una serie de acciones a ser llevadas a cabo, el análisis del orden de los discursos implica reconocer el campo de posibilidades sobre el que estas se delimitan, que, a su vez, cristalizan a modo de regímenes de verdad (Ball, 2002). De este modo, a lo largo de lo que se denominará trayectoria de la política, se dan conjuntos de decisiones y acciones que la configuran de una u otra manera de acuerdo a heterogéneos intereses en tensión.

Esta propuesta cobra especial relevancia en el campo de los estudios sobre educación de jóvenes y adultos. En este, autores como Lorenzatti (2018, 2020) y Arrieta (2022) sostienen la importancia de analizar las condiciones particulares en la que los estudiantes jóvenes y adultos transitan y producen sus experiencias educativas. La lectura etnográfica se convierte en una clave a la hora de construir una mirada comprensiva de las prácticas de los sujetos en la modalidad, que problematice la relación entre escuelas, conocimiento y actividades cotidianas en la puesta en acto de las políticas educativas (Miranda, 2011). Enfocada en el contexto de pandemia, esta mirada nos permite reponer la narrativa de las prácticas de estudiantes al observar los diversos escenarios en los que desarrollaron sus prácticas educativas. Entendemos que, en el marco de la migración de las prácticas escolares a los hogares, estos últimos aparecen como una nueva arena en la definición de la política educativa, en la que los estudiantes ocuparon un lugar clave como productores (intérpretes y traductores) de dicha política. Las tecnologías digitales, por su parte, se constituyeron como un elemento central de estas experiencias.

Asumimos una perspectiva constructivista (Aibar, 1996) en el campo de los estudios sobre tecnología, educación y sociedad. En este sentido, entendemos a las tecnologías como productos socialmente construidos, cuyo significado se configura de manera situada y contextual. Sebastián Benítez Larghi *et al.* (2022) sostienen que este es un proceso "sociotécnico-cultural dialéctico en constante evolución, y, por lo tanto, imposible de cerrar" (2022, p. 13). Observar las prácticas concretas de los sujetos con tecnologías digitales y en situaciones específicas implica analizar sus modos de uso (Sandoval, 2020).

En este sentido, sostenemos que "seguir los usos" (Bearzotti, 2024) de las tecnologías por parte de los estudiantes permite comprender sus prácticas en tanto agentes productores de la política. Si para Ball es clave recuperar la materialidad de las prácticas de interpretación de las políticas educativas para comprender su puesta en acto (Beech y Meo, 2016), analizar el lugar que las tecnologías digitales ocuparon en la vida cotidiana de los sujetos que participaron de la política educativa en el marco del distanciamiento social se constituye en una clave interpretativa ineludible para comprender su experiencia.

Las trayectorias y posiciones sociales de los sujetos cobran centralidad a la hora de comprender la complejidad de sentidos y experiencias que hacen a una forma concreta de apropiación, sin perder de vista la interacción entre diversas desigualdades en los derroteros de actores particulares. El hogar y la vida cotidiana aparecen como espacios fundamentales para comprender los procesos de apropiación. En esta línea, Winocur (2009) elabora el concepto de "imaginarios tecnológicos" para hacer referencia a los conjuntos de significados e ideas socialmente construidos en torno a las tecnologías. Es a partir (y a través) de este entramado cultural que los sujetos configuran formas concretas de relación con las tecnologías.

En el siguiente apartado, abordaremos una breve historización del PAEBJA, como un marco para comprender el momento analizado. Luego, presentaremos algunas de las decisiones metodológicas que guían esta investigación.

El año 2020: emergencia, virtualidad y continuidad

El PAEBJA fue un programa sostenido por la Municipalidad de Villa María entre 2016 y 2023, aprobado de manera unánime por resolución del Concejo Deliberante de la ciudad. Tuvo por objetivo favorecer el inicio y la finalización de los estudios obligatorios de la población joven y adulta local. Esta propuesta se caracterizó, entre otras cosas, por su interés en anclar los procesos educativos en la vida cotidiana de los estudiantes en tanto "sujeto social y político que construye su 'pequeño mundo' (Heller, 1967) y su ámbito inmediato en los barrios, con su familia, con sus amigos" (Lorenzatti, 2020, p. 28). Entre 2016 y 2019, el programa desarrolló una compleja red territorial con la apertura de centros de tutorías en dependencias municipales descentralizadas y diversos espacios de la sociedad civil. Para fines de 2019, contaba con 13 centros de tutoría, distribuidos en la ciudad, que nucleaban, en el nivel secundario, a aproximadamente 700 estudiantes en 70 grupos de cursado.

Cada centro de tutoría disponía de un tutor estudiantil, cuya tarea implicaba el acompañamiento pedagógico de los estudiantes de cada uno de los cursos, que, en el caso del nivel secundario, se dividían en los tres años correspondientes y, a su vez, en turnos tarde y noche. La figura que completaba el esquema eran los tutores/as docentes o disciplinares, encargados del dictado de cada una de las materias del plan de estudios. De esta manera, los estudiantes participaban en una modalidad semipresencial que implicaba la asistencia al centro de tutoría dos días a la semana (lunes/miércoles o martes/jueves) y cursaban de manera modular las diversas materias, con una periodicidad cuatrimestral.

Durante 2020, el inicio del ciclo lectivo del PAEBJA estaba previsto para abril, mientras que marzo estaba dedicado a las inscripciones. Esta tarea se realizaba de forma presencial en los centros de tutoría, donde los tutores estudiantiles estaban presentes para recibir, asesorar y acompañar a futuros estudiantes. Es este proceso de inscripción el que se vio truncado por la declaración del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (en adelante, ASPO) y posterior Distanciamiento Social preventivo Obligatorio (en adelante, DISPO). En una primera instancia, esto significó la clausura de los edificios públicos, al suspender toda actividad presencial considerada no esencial en marzo del 2020.

En el contexto de incertidumbre, las instituciones educativas debieron ensayar respuestas que les permitieran sostener su funcionamiento. Esta primera etapa estuvo marcada por la puesta en acto de heterogéneas estrategias pedagógicas u organizativas que buscaron garantizar el inicio de las actividades educativas en el marco de la urgencia y con carácter temporario. Este periodo configura lo que Kalman *et al.* (2021) denominan "modalidades remotas emergentes".

En el caso del PAEBJA, el equipo técnico definió pausar la apertura de una nueva cohorte y comenzar el cursado solo con los estudiantes de segundo y tercer año que hubiesen promocionado desde el 2019. En esta primera instancia, la modalidad remota emergente se configuró en condiciones institucionales particulares, en las que tuvieron centralidad la multiplicidad de actividades y relaciones que caracterizaban al PAEBJA durante su etapa previa (Lorenzatti *et al.*, en prensa). En un análisis de este periodo, Kalman y Lorenzatti (2024) destacan la importancia de los grupos formados en los diversos centros de tutoría para el sostenimiento de las trayectorias y la tarea de acompañamiento llevada adelante por tutores estudiantiles.

La modalidad propuesta durante el primer semestre del 2020 se configuró en un complejo proceso de toma de decisiones en un contexto emergente y de incertidumbre. En este marco, pudimos observar cómo el equipo técnico elaboró una propuesta a partir del reconocimiento de las condiciones de disponibilidad y acceso de los estudiantes a tecnologías digitales (Bearzotti, 2022; Lorenzatti *et al.*, en prensa). Al mismo tiempo, estas instancias implicaron articular demandas de estudiantes con intereses del equipo, así como la puesta en práctica de redes y conocimientos asociados a la experiencia previa por parte de diversos grupos de estudiantes (Bearzotti, 2024).

Esta modalidad remota tuvo lugar a partir de un entramado de herramientas digitales que permitía la participación de estudiantes de manera asincrónica y con

una gestión flexible de los horarios de participación. La elección de plataformas ponderaba la fuerte disponibilidad de celulares (en contraste con la presencia de computadoras) y la accesibilidad a redes móviles por parte de estudiantes (en contraposición con redes de banda ancha), por lo que se propuso una modalidad que funcione con bajo consumo de datos (Lorenzatti *et al.*, en prensa).

En concreto, la propuesta implicaba el envío de un documento de trabajo (módulo) semanal mediante un enlace a un documento de Google Drive. Este, en formato texto, incluía material teórico y consignas de trabajo (la "actividad") que debían ser contestadas mediante un formulario de Google. Ambos enlaces eran enviados mediante los grupos de WhatsApp, que, en este caso, eran preexistentes por tratarse de estudiantes de segundo y tercer año que habían promocionado desde 2019.

Durante agosto, los decretos 367/20 y 368/20 del Consejo Federal de Educación (Consejo Federal de Educación, 2020b, 2020a) propusieron, entre otras cosas, un esquema de continuidad que habilitaba la posibilidad de reconocer a los ciclos lectivos 2020 y 2021 como uno solo, en el marco de criterios de promoción flexible entre grados. En este escenario, y a partir de reconocer que la modalidad propuesta remota se encontraba consolidada, el equipo técnico decidió abrir una nueva etapa de inscripción para recuperar la cohorte 2020. De esta manera, en septiembre, se lanzó una inscripción para convocar a estudiantes a participar en el cursado de un primer año que discurriría entre octubre de 2020 y marzo de 2021.

La difusión de la inscripción se circuló mediante diversos canales oficiales y también fue enviada a los grupos de estudiantes. Esta invitaba a quienes estuviesen interesados en terminar el secundario a completar un formulario de Google, para luego pasar a formar parte de los grupos de WhatsApp en los que iba a tener lugar el cursado "virtual" del secundario. En el próximo apartado, profundizaremos en la descripción de este artefacto y la configuración de la participación en los grupos de WhatsApp por parte de estudiantes, a partir de recuperar diversos imaginarios tecnológicos presentes. Previamente, recuperaremos algunas características del enfoque teórico-metodológico que ordena esta indagación.

Mirar los grupos

Kalman y Lorenzatti (2024), quienes participaron como asesoras del programa durante todo el periodo de pandemia,⁴ subrayan, entre las particularidades de esta experiencia, la conformación de un equipo técnico que realizó un trabajo etnográfico "sobre la marcha". Destacan su trayectoria previa como investigadoras y formadoras como una de las claves para comprender la producción de datos e información en este marco. En mi caso, me desempeñé como tutor disciplinar del área informática desde 2017 y como miembro del equipo técnico desde finales de

⁴ La Dra. Lorenzatti, a su vez, ejerció como directora del programa desde su creación hasta 2019.

2019. Esta inserción me significó la posibilidad de formar parte activa tanto del proceso de documentación y relevamiento como de diversas instancias de análisis interpretativos parciales.

En este marco, produjimos un corpus documental constituido por: registros de las intervenciones en los chats grupales de WhatsApp del equipo directivo y tutores; encuestas y relevamientos realizados a estudiantes; documentos estadísticos asociados a la participación de estudiantes, entrega de actividades, horarios de trabajo, entre otros; registros de los chats grupales de comunicación de estudiantes y entrevistas a estudiantes, tutores y directivos.

Para esta investigación, nos proponemos un abordaje etnográfico-cualitativo de corte socioantropológico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). Este implica el análisis de las acciones y experiencias de los sujetos, desde una perspectiva que enfatiza su carácter relacional (Chaiklin y Lave, 2001) al abordar la complejidad de los procesos de construcción de sentidos y usos de tecnologías digitales en relación con sus prácticas y experiencias como estudiantes de la modalidad en un contexto particular. Sostenemos que esta mirada permitirá profundizar no solo en los entramados de sentidos que configuran las prácticas socioeducativas de los estudiantes, sino en los diferentes aprendizajes y conocimientos producidos y puestos en juego en la trayectoria de la política educativa.

Es importante hacer énfasis en la particularidad de abordar una lectura etnográfica a partir del análisis de las interacciones en los grupos de WhatsApp. En este sentido, recuperamos los aportes de Bárcenas Barajas y Preza Carreño (2019). Las autoras diferencian entre una etnografía "virtual" y otra "digital". Mientras que la primera se caracteriza por limitarse a analizar las interacciones en línea, la perspectiva digital comprende que las prácticas mediadas por tecnologías digitales están inmersas en entramados sociales que incluyen dimensiones tanto "online" como "offline". La mirada de la etnografía digital es aquella que recupera la intersección entre ambas, aun cuando la totalidad del trabajo de campo se realice solamente en espacios en línea.

Nuestra lectura de los grupos de WhatsApp se realiza asumiendo que estas interacciones son la "punta del iceberg" (Segata y Segata, 2024) de las experiencias compartidas. Al mismo tiempo, problematizamos las diversas participaciones desde un foco centrado en "lo que los sujetos hacen" y no en "lo que dicen" (Cifuentes y Valero, 2016). Por último, reconocemos que estas indagaciones deben complementarse con estrategias que permitan ampliar la mirada respecto a los contextos, las situaciones y las disposiciones que configuraron estas experiencias, tales como las entrevistas en profundidad a estudiantes seleccionados.

Sobre los imaginarios tecnológicos

Recuperar los imaginarios tecnológicos implica analizar los diversos documentos y prácticas en el marco del despliegue de la política educativa con el foco puesto en interpretar el conjunto de sentidos y valoraciones sobre las tecnologías digitales (y sus usos) que configuraron esta experiencia. Pudimos observar a los

imaginarios de diversas maneras: por un lado, los analizamos en enunciados asociados al "deber ser" de los usos de las tecnologías digitales en relación con prácticas y usos "correctos" o "deseables"; por el otro, encontramos prácticas a partir de las que podemos interpretar una narrativa referida a "lo esperable" respecto a usos de tecnologías en contextos concretos. Atendiendo a que comprendemos las prácticas en el marco de la política educativa como momentos de "interpretación" y "puesta en acto", estos imaginarios aparecen como esquemas de sentido que orientan las interpretaciones de la política y como disposiciones a actuar que orientan las prácticas (o traducción).

Abordaremos el análisis de dos fuentes: Por un lado, los tres grupos de WhatsApp que funcionaron como espacio oficial de comunicación y encuentro para los estudiantes durante el cursado de primer año 2020⁵. En estos grupos, ingresaron, en un primer momento, un aproximado de 300 estudiantes, número que fue variando a lo largo del cursado, con ingresos y salidas. Esta tarea implicó el análisis de unos 8000 intercambios en grupos de estudiantes. Por el otro lado, recuperaremos algunos puntos significativos del formulario de inscripción propuesto para esta cohorte.

Una estrategia fértil en este proceso interpretativo fue la construcción de "eventos" o "escenas", en las que se realizó un seguimiento de diferentes problemáticas o situaciones para reconstruir su correlación sin que necesariamente estas tengan una secuencia temporal efectiva en el grupo, ya que, en ocasiones, en los grupos de WhatsApp, pudimos observar diversos eventos en paralelo, con intervenciones que respondían a uno u otro. En efecto, reconstruir eventos nos permitió analizar las interacciones y los mensajes en el grupo desenfocando "lo textual" y reponiendo las prácticas que se pueden observar en un marco de relaciones y sentidos asociados a la participación en el programa como estudiantes. Al mismo tiempo, el seguimiento de eventos nos permitió articular participaciones en diversos grupos asociadas a la misma problemática, así como enfocarnos en aquellas situaciones que emergieron, de forma reiterada, en múltiples espacios. Presentaremos, a continuación, un análisis de algunas de ellas.

El grupo para cosas importantes

En este evento, recuperamos diversos intercambios y discusiones que se repitieron en los tres grupos de WhatsApp en diversas ocasiones. Ante la problemática de la cantidad de mensajes enviados, muchos estudiantes comenzaron a alegar la pérdida de aquellos mensajes donde tutores y docentes adjuntaban los enlaces a actividades.

"Hola buenas tardes, estaría bueno hacer un grupo para quienes tengan sus dudas y a este dejarlo para comunicados importantes por qué cada vez que entro a ver tengo más de 200 mensajes [...] podríamos estar más organizados con dos grupo [sic]" (Mensaje de estudiante en grupo "Z2").

⁵ Tuvo lugar entre octubre del 2020 y abril del 2021.

"Yo pienso Lo mismo... Se Pierde Los mensajes Más importante [sic]" (Mensaje de estudiante en grupo "Z2").

"Si están de acuerdo podemos hacer un grupo para quienes tengan dudas o no sepan cómo resolver algo y puedan pedir ayuda y a este grupo dejarlo para los trabajos y comunicados importantes ya se de compañeros o profesores pero que sean cosas importantes por qué [sic] sino se hace complicado encontrar lo importante entre tanto" (Mensaje de estudiante en grupo "Z2").

En este caso, podemos observar un intercambio entre diversos estudiantes que plantean la creación de un segundo grupo para las dudas e intercambios entre estudiantes, donde proponen que el grupo principal (aquel donde los tutores compartían las actividades y los módulos) quede destinado a "cosas importantes". El argumento, en este caso, se asocia a la perdida de mensajes. En los mismos intercambios, los estudiantes abordan esta problemática a partir de imaginarios que remiten a condiciones asociadas a la disponibilidad y el acceso por parte de ellos mismos y sus compañeros.

"No es mi intención crear nada ni nada. Sólo propongo una opción y expreso mi opinión X ahí porque veo que una persona quiere abandonar X que se le complica o confunde sólo eso [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

"En mi caso no tengo problemas pero pensando en los que les cuesta un poco más la tecnología sería un alivio para ellos" (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

"Soy mamá y aparte de tener otros grupos no tengo el tiempo para hacer los trabajos al instante que los mandan les pido por favor que sean considerados" (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

"No tengo tiempo de estar buscando para destacar porque no los puedo abrir en el momento.... pero no hay problema seguramente lo voy a tener que seguir haciendo." (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

"Estoy de acuerdo con vos tbn me pasa lo mismo , no tengo niños pero trabajo fuera de casa .gracias! [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z3").

Así, la problemática referida a la cantidad de notificaciones o la pérdida de mensajes "importantes" se articula con un imaginario en el que la posibilidad de participar está directamente asociada a quienes "les cuesta la tecnología" y, en particular, a la no disponibilidad de tiempo que implica estar a cargo de tareas de cuidado. En indagaciones previas (Bearzotti, 2020), pudimos observar que, en el contexto de pandemia, esta distribución significaba también priorizar el uso de los artefactos por los menores de la familia, en particular, por aquellos que se encontraban en tareas escolares.

Sobre este punto, interesa destacar también cómo "lo importante" aparece asociado a los mensajes enviados por tutores y docentes, en un imaginario sobre el uso de las tecnologías que también se ve enlazado con una narrativa de lo escolar, donde la voz autorizada es la de los docentes. En una primera instancia, la discusión apunta a que lo "no importante" (es decir, las dudas y consultas) se canalicen vía mensaje privado.

"Yo no soy malo, pero solo lo tengo agendado a usted por ahí es más fácil encontrar en el chat su mensaje entre 90 números [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

"Agénden el número del profe y lean los mensajes de él nomás [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

Ante esta problemática, emergen, en los grupos, heterogéneas estrategias que nos permiten reconocer cómo el imaginario asociado a una aplicación conocida⁶ por los estudiantes habilita prácticas autónomas, tales como el uso de mensajes destacados y agendar contactos de forma selectiva. Observamos esta misma dinámica en la apertura de nuevos grupos, ya que finalmente esta discusión derivó, en los tres casos, en la creación de grupos paralelos por parte de estudiantes. En esta práctica, vemos cómo la posibilidad de autogestión que ofrece el trabajar con una plataforma conocida habilitó la producción de espacios de trabajo autónomo.

Yo anoto en el cuadernillo

Si bien los cuadernillos teóricos eran enviados vía enlace a documentos de Google, en el grupo "Z2", observamos que una de las estudiantes enviaba, luego de la llegada de la actividad, una copia del cuadernillo en formato PDF. Esta práctica, en un momento, motivó una discusión en la cual algunos estudiantes sostenían que la utilidad de los mensajes era que facilitaban la impresión, porque habilitaba a reenviar el contenido para luego imprimirla y realizar la actividad en papel.

"Las preguntas q mandaron recién la anotó en el cuadernillo las resuelvo y después la contesto aca en el enlace q mandaron ? [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

"Yo lo q les recomendaba es q tengan todo en papel, escrito o impreso, xq así es mucho más fácil.. porque el trabajo lleva mucho al "releer" .. doy mi opinión [sic]" (Mensaje estudiante en grupo "Z2").

En el marco de esa conversación, algunas de las estudiantes recomendaban realizar las actividades en el cuadernillo en papel, para luego llevar estas respuestas al formulario de Google. Si bien esta tarea iba en consonancia con lo recomendado institucionalmente, la aparición de "el cuadernillo" como un objeto a trabajar en papel nos permite recuperar una forma de apropiarse de las prácticas por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo, reconocer que para acceder a ello era importante la versión en PDF para poder enviarla a quien lo imprima (generalmente, negocios de cercanía) también devela el conocimiento por parte de la estudiante de los mecanismos para "traducir" los módulos virtuales en cuadernillos físicos para la realización de la actividad.

⁶ Que, al mismo tiempo, está instalada en dispositivos propios.

Los imaginarios tecnológicos, de esta manera, intervienen de manera efectiva en múltiples instancias de puesta en acto de la política educativa, ya sea como marco de interpretación de la política o como esquema disposicional en la traducción por parte de estudiantes. Al mismo tiempo, los imaginarios tecnológicos se pueden reconocer "en acto" al recuperar algunos de los textos propuestos por el equipo en relación con las prácticas estudiantiles.

El formulario de inscripción

Nos interesa recuperar parte del formulario de inscripción al reconocer que este fue el primer contacto de la modalidad propuesta con los estudiantes de esta cohorte. Este constaba de diversos apartados que tenían por objeto recolectar información, como datos personales, documentación y contacto. Observamos en el texto particularidades asociadas a cómo el equipo técnico consideraba las condiciones en las cuales iba a ser utilizado.

El primer apartado introducía el objeto del instrumento y presentaba la adscripción y los logos institucionales. En la Imagen 1, observamos algunas recomendaciones presentes en el inicio del formulario.

Podemos reconocer cómo en estas instrucciones se evidencia el carácter orientativo de los textos, alineado con una clara lógica de trabajo autogestionado por parte de estudiantes. Al mismo tiempo, la recomendación respecto de las fotografías cobra sentido en relación con el imaginario presente en el equipo, que anticipa que estos formularios serán completados con teléfonos celulares.

Las secciones 2 y 3 estaban dedicadas a la carga de datos e información respecto a la finalización de los estudios primarios. En ambos casos, se incluían preguntas que implicaban cargas de archivos. En ellas, se describía el proceso de búsqueda y selección de las fotos (ver Imagen 2).

Imagen 1: Formulario inscripción PAEBJA 2020, apartado 1

Antes de continuar con la Inscripción, es necesario que saques algunas fotos para después subirlas:
- Frente del DNI
- Dorso del DNI
- En caso de tenerlo, certificado de finalización de estudios primarios

Fuente: Imagen propia.

De cuadernillos, grupos y celulares: experiencias de estudiantes...

Nuevamente, podemos reconocer que la propuesta está orientada a que el formulario sea completado con un teléfono celular. La recomendación de sacar fotos antes y la búsqueda en "galería" son indicadores de prácticas propias de esos artefactos y no de un trabajo realizado con computadora.

En este sentido, podemos observar cómo los imaginarios tecnológicos por parte del equipo, entendido como las nociones con relación a cómo esperan que sean las prácticas con tecnologías digitales, orientan la construcción de un texto de la política educativa de una manera particular. De este modo, reconocemos cómo algunos de los imaginarios se materializan en textos de la política educativa de forma institucional, mientras que otros aparecen como prácticas que dialogan con ellos.

Conclusiones

Nos propusimos recuperar la dimensión de los imaginarios tecnológicos como una manera de construir un lente para complejizar la comprensión de las experiencias de estudiantes de la modalidad, en particular, a partir del contexto de pandemia. Observar los imaginarios nos habilita a comprender algunos de los marcos de sentido específicos puestos en juego por los diversos sujetos en el proceso de producción de la política educativa.

Reconocer que estos imaginarios pueden encontrarse en forma de enunciado o en acto nos permite relacionar los diversos universos de sentidos, construidos en experiencias situadas, con las prácticas de interpretación y traducción de la política educativa. En este sentido, cobra importancia reponer la relación entre estos imaginarios y la vida cotidiana como su contexto de producción.

Imagen 2. Formulario inscripción PAEBJA 2020, apartado 2

Fotos del DNI

Vamos a necesitar que cargues fotos del DNI, frente y dorso.

Los pasos a seguir son:

- Seleccionar "Aregar Archivo"
- Opción "Seleccionar archivos de tu dispositivo"
- Opción "Galeria" o "Archivos"
- Seleccionas la foto correspondiente, aceptar y cargar.

Fuente: Imagen propia.

Al mismo tiempo, la estrategia de reconstruir eventos concretos, en los que los imaginarios emergen de acuerdo a encuadres específicos, resultó fructífera para reconocer cómo se ponen en juego los diferentes marcos de interpretación. Esto habilita un abanico de atributos posibles para pensar los imaginarios tecnológicos con relación a tópicos específicos, tales como lo generacional, la conectividad, las condiciones de disponibilidad, etc. Surge como pregunta la posibilidad de reconocer cuáles de estas categorías tienen prevalencia sobre otras.

Por último, recuperar la categoría de los imaginarios tecnológicos "en acto" en el marco de las políticas educativas nos significa también abrir un interrogante a la hora de analizar las disposiciones institucionales en la puesta en acto de las políticas educativas, como una dimensión a incorporar en los análisis documentales a futuro.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU). Laborde.
- Aibar, E. (1996). La vida social de las máquinas: Orígenes, desarrollo y perspectivas actuales en la sociología de la tecnología. *Reis*, 141-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758950>
- Arrieta, R. (2022). "Ahora el médico me pregunta en qué letra leo yo". *Usos sociales de conocimientos escolares de cultura escrita en estudiantes de la EPJA* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba].
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, S. J. y Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Bárcenas Barajas, K. y Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134-151. <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/287>
- Bearzotti, L. A. (2022). *Modos de uso y apropiación de TIC en estudiantes jóvenes y adultos* [Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de Villa María]. Repositorio digital UNVM. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmsspage&pageid=9&id_notice=40714

Bearzotti, L. A. (2024). Imaginarios tecnológicos y apropiación de tecnologías digitales en Educación de Jóvenes y Adultos en pandemia. *De Prácticas y Discursos*, 13(22). <https://doi.org/10.30972/dpd.13227825>

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 23-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>

Benítez Larghi, S. (2022). *Después del Conectar igualdad: Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2127-7>

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.

Cifuentes, G. A. y Valero, P. (2016). Tracing translations of ICT policies in higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 28-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1914>

Consejo Federal de Educación. (2020a, agosto 20). *Resolución 367/20. Reorganización de Contenidos y Metas de Aprendizaje*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf

Consejo Federal de Educación. (2020b, agosto 20). *Resolución 368/20. Criterios de Evaluación, Acreditación y Promoción*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

Kalman, J. y Lorenzatti, M. D. C. (2024). Solidarity, agency, and learning in everyday participation: A look at an adult education program in the context of COVID-19. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(6), 350-362. <https://doi.org/10.1002/jaal.1334>

Kalman, J., Sandoval, M. G. L., Razo, O. E. H., Sánchez, C. P. V., Salinas, M. E. G. y Cantillo, E. C. (2021). *Educación, tecnología y pandemia: Rupturas, continuidades y soluciones emergentes*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

Lorenzatti, M. del C. (2018). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. CREFAL.

Lorenzatti, M. del C. (2020). *Tenemos una oportunidad en el barrio. Programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. UniRío Editora.

Lorenzatti, M. del C., Bearzotti, L. A. y Ghione, P. (en prensa). Porque yo lo hice a mi modo, a mi tiempo, simplemente con el celular. En J. Paiva (Coord.), *Diversidade no exercício da democracia: Força político-cultural em defesa do direito à educação para jovens e adultos*. Universal CNPq.

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 (Policy Cycle Approach). En E. Miranda y N. Paciulli Bryan (Eds.), *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil* (pp. 105-126). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sandoval, L. R. (2020). La apropiación de tecnologías como proceso. Una propuesta de modelo analítico. En R. Canales Reyes y C. Herrera Carbajal (Coords.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales. Apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur* (pp. 33-50). CLACSO.

Segata, J. y Segata, J. B. (2024). La etnografía no es minería de datos. *Horizontes Antropológicos*, 30(68), e680401. <https://doi.org/10.1590/1806-9983e680401>

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Siglo Veintiuno.

Nosotras nos "amañamos". El WhatsApp en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos durante la pandemia

We "managed." WhatsApp in Adult and Young Education during the Pandemic

Gladys Blazich ¹

Resumen: En el marco de una investigación mayor, se analizó la práctica docente de una maestra de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, nivel primario, durante la pandemia por COVID-19. A partir de un enfoque cualitativo, que contempló análisis documental y entrevistas en profundidad, se exponen las tensiones surgidas entre las propuestas estatales para la continuidad pedagógica, las decisiones institucionales y las estrategias que la docente implementó teniendo en cuenta los recursos tecnológicos disponibles y su apropiación por parte de estudiantes y de ella misma. Los datos dan cuenta que el WhatsApp fue el medio privilegiado para mantener la comunicación y desarrollar contenidos educativos. Este resultado muestra que, en los contextos locales, las políticas estatales son transformadas por los sujetos y están atravesadas por sus contextos, trayectorias y prácticas.

Palabras clave: educación de adultos, enseñanza, educación remota de emergencia, práctica pedagógica, derecho a la educación

Abstract: As part of a larger research project, the teaching practice of a teacher in the Permanent Education program for Young People and Adults at the primary level during the COVID-19 pandemic was analyzed. Using a qualitative approach that included

¹ Doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Docente e investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Chaco, Argentina. Correo electrónico: gblazich@comunidad.unne.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6203-6218>

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.
Vol. 23, n.º 46, octubre 2025-marzo 2026. Págs. 210-219.
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23\(46\)13](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2025.23(46)13) / Recibido: 18/03/2025 / Aprobado: 23/07/2025.

 Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar

documentary analysis and in-depth interviews, the tensions arising between state proposals for pedagogical continuity, institutional decisions, and the strategies the teacher implemented, considering the available technological resources and their adoption by both students and herself, are presented. The data shows that WhatsApp was the preferred medium for maintaining communication and developing educational content. This result demonstrates that, in local contexts, state policies are transformed by individuals and are influenced by their contexts, trajectories, and practices.

Keywords: adult education, teaching, emergency remote education, teaching practice, right to education

Introducción

Los resultados que exponemos en este artículo refieren a un proyecto de investigación en curso, que aborda las políticas educativas, las instituciones, las prácticas docentes y los sujetos de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante, EPJA), durante la pandemia por COVID-19 y del tránsito a la *nueva normalidad*, en dos provincias del Nordeste Argentino: Chaco y Corrientes. Dicho proyecto se denomina EPJA y COVID. *Transformaciones en las políticas, las instituciones y los sujetos en las provincias de Chaco y Corrientes* y se asienta en el Instituto de Investigaciones de la Educación. Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste (PI 20H004 SGCyT-UNNE).

Indaga en los marcos normativos producidos en este período y las estrategias puestas en marcha (plataformas educativas, dispositivos y modos de comunicación) para el funcionamiento institucional. Asimismo, examina, desde la perspectiva de los sujetos (docentes y estudiantes), las prácticas desarrolladas en relación con sus tareas, la organización institucional y las formas de interacción a modo de comprender los sentidos construidos en torno a estos aspectos.

El enfoque metodológico adoptado privilegia el abordaje cualitativo e involucra el análisis documental (leyes, decretos, resoluciones, disposiciones nacionales y jurisdiccionales), la revisión de contenido digital y la realización de entrevistas en profundidad a funcionarios de EPJA, supervisores, directores de instituciones, docentes y estudiantes.

En consonancia con el eje del estudio de la práctica docente durante la pandemia, nos interesa presentar el caso de una docente de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, nivel primario, que trabaja en una escuela situada en un municipio cercano a la ciudad de Resistencia, capital de la provincia del Chaco. Esta localidad está ubicada en el sudoeste de la provincia y está integrada al Gran Resistencia; presenta una evolución sociohistórica marcada por su origen como enclave industrial vinculado con la producción de tanino a

comienzos del siglo XX. Inicialmente, estuvo habitada por comunidades qom; luego, la zona fue ocupada por colonos europeos y su crecimiento urbano se consolidó con la instalación de varias fábricas. Durante décadas, la economía local giró en torno a esta actividad industrial, con un fuerte control empresarial sobre el territorio y la población.

Tras la desindustrialización, a mediados del siglo XX, experimentó un proceso de transformación hacia una ciudad dormitorio, con un marcado crecimiento demográfico (pasó de unos 32.000 habitantes en 2010 a cerca de 60.000-70.000 habitantes en 2025) y con una expansión urbana desordenada. Actualmente, enfrenta desafíos vinculados al acceso a servicios básicos, la planificación territorial y la consolidación de su integración metropolitana con Resistencia.

Los estudiantes que conforman la matrícula de la Modalidad EPJA en esta zona provienen de hogares de bajos ingresos, con carencia de servicios básicos (agua, cloacas), habitan viviendas precarias y cuentan con acceso limitado a equipamiento tecnológico y conectividad. Sus edades rondan entre los 18 y los 60 años.

En cuanto a la maestra, tiene una larga trayectoria en la educación de personas jóvenes y adultas. En sus comienzos, fue alfabetizadora y, luego, se desempeñó como maestra de nivel primario en anexos y sedes centrales de escuelas de la EPJA, del Plan FinEs y también como directora de la institución a la que pertenece desde hace muchos años.

Desde estos espacios, construyó una relación comprometida, solidaria y cercana con la comunidad educativa y local y con equipos de gestión del municipio. Estos últimos la consideran una referente educativa, por lo que es convocada a participar de distintos espacios de discusión y toma de decisiones en ese ámbito.

A lo largo de su trayectoria profesional, realizó un proceso formativo amplio en respuesta a las demandas que le imponía la práctica, aunque no vinculado con la especificidad de la EPJA, ya que no existían ofertas específicas. Sin embargo, en 2015, luego de la apertura de una Diplomatura Universitaria en Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, pudo acceder a esta formación.

Desde 2013, venimos trabajando junto a ella distintos aspectos de su práctica docente; esto nos permitió construir una relación de confianza y mantener contacto con ella, también en el período de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

En este artículo, presentamos las tensiones que surgieron entre las políticas educativas (normativas estatales, tanto nacionales como provinciales) y las decisiones institucionales relacionadas con la continuidad pedagógica, a través de la recuperación la voz de la docente. Además, nos proponemos analizar las estrategias que implementó en su contexto local, teniendo en cuenta los recursos tecnológicos disponibles tanto de los y las estudiantes como de ella misma.

El derecho a la educación: la continuidad pedagógica en debate

El derecho a la educación como derecho humano fundamental está consagrado en nuestra Ley de Educación Nacional (26206/06) y debe ser garantizado por el Estado para toda la población. En este sentido, a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), los gobiernos nacionales y provinciales efectuaron una serie de medidas con el propósito de asegurarlo. Se implementaron portales educativos, se difundieron materiales (en formatos digitales e impresos) y recursos pedagógicos, estrategias de evaluación y acreditación y se pusieron en marcha propuestas de formación docente.

Formichella y Krüger (2020) señalan el acceso diferencial a las tecnologías durante la pandemia según la situación socioeconómica de las familias. Ejemplo de ello lo constituyen los destinatarios de la educación de personas jóvenes y adultas, que son un grupo en situación de vulnerabilidad desde antes de la pandemia por COVID-19.

Así lo advirtió el Informe del Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2020) y además reportó la profundización de las asimetrías y desigualdades existentes tanto en lo material y social como cultural durante el aislamiento. Al respecto, un tema central fue el acceso a los dispositivos tecnológicos, cuya precariedad el mismo informe destaca "es solo instrumental y mínimo, y no está al alcance de todos: el acceso a estos dispositivos sigue siendo una cuestión de privilegio de clase, y lejos está de ser un derecho garantizado para toda la población" (p. 2). Esta situación se replica con relación al acceso a Internet. En estas condiciones, el derecho a la educación de este sector se vio seriamente afectado.

Con el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), una de las cuestiones centrales que ingresó a la agenda pública y, fundamentalmente, a las instituciones fue la de mantener la "continuidad pedagógica". En un trabajo anterior (Tosolini et al., 2023), identificamos el carácter polisémico de este término respecto de los sentidos otorgados y las prácticas realizadas. Así, se aludió a "la planificación de actividades, estrategias y recursos que los establecimientos educativos deberían poner en juego para garantizar el derecho a la educación más allá del cierre de los edificios escolares" (Monti, 2022, p. 85).

De acuerdo con Monti (2022), las referencias a este concepto comportaron:

Una simplificación y una amplia homogeneización que invisibilizaron las variadas formas en que esta se desplegó en cada sitio, así como los recursos (desiguales) que se pusieron en juego o las diversas estrategias que agentes escolares (y no escolares) desarrollaron cotidianamente para garantizar el acceso a la educación. (p. 85)

Es decir que, en la realidad de los territorios, los integrantes de las comunidades educativas fueron quienes definieron las estrategias y las pusieron en práctica en forma situada, en el marco de organizaciones institucionales y culturas escolares particulares (Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Planeamiento, 2020). Consideramos, además, que la disponibilidad de la tecnolo-

gía no es suficiente; es preciso que su uso permita realizar actividades socialmente significativas, acordes con sus necesidades, expectativas y deseos y siempre en el marco de un determinado contexto social, no solamente como el aprendizaje de una habilidad cognitiva descontextualizada (Castro Morales, 2018).

Decisiones estatales, contextos institucionales y WhatsApp

Una de las primeras decisiones del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco (en adelante, MECCyT), a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio, fue comenzar a implementar una plataforma educativa Moodle provincial, denominada Plataforma ELE Chaco. Esta operaría como vínculo entre instancias de gestión, estudiantes y docentes y, también, como repositorio de materiales educativos para uso de la comunidad (Argentina, Provincia del Chaco, 2020).

Si bien fue presentada como una medida que resolvería la *continuidad pedagógica*, los docentes parecerían no haberla encontrado de gran utilidad. Al respecto, la docente entrevistada expresó: "la usamos poco y nada, solo para cumplir con la obligatoriedad de ingresar y ver que las propuestas de contenidos y actividades no eran acordes a nuestra modalidad de trabajo". Consideró que las razones principales fueron, por un lado, la falta de adecuación de los materiales, debido a su infantilización metodológica y, por el otro, la escasa disponibilidad de dispositivos y de conectividad de la comunidad educativa. Agregó que "los estudiantes no tenían acceso. No contaban con computadoras ni crédito para navegar por Internet" (Entrevista a la maestra Sara).

También, manifestó que "cada docente se organizó como pudo con sus alumnos". En su caso, una de las primeras actividades fue crear un grupo de WhatsApp en el que integró a los estudiantes que tenían esa tecnología a disposición. Cabe recordar que, en el 2020, WhatsApp ofrecía un conjunto de funciones bastante consolidado, aunque más limitado que el actual. Entre las principales, se encontraban el envío individual y grupal de mensajes de texto, fotos, videos y documentos, *emojis*, *stickers* y *GIFs* y notas de voz.

Esta aplicación les permitió mantenerse comunicados, pero aun así, intentaron sumar reuniones por *Google Meet* una o dos veces por semana. La docente evaluó que esta última estrategia no fue efectiva, debido a que "a menudo, se cortaba la comunicación porque no funcionaban los teléfonos o los/as estudiantes no tenían dinero para cargar crédito". En este sentido, sintetizó la respuesta a la situación -y la generalizó a las maestras de su escuela- diciendo "*nosotras nos amañamos*".

Con la expresión "*nos amañamos*", quiso representar los modos en que cada docente resolvió la continuidad pedagógica con sus estudiantes, dado que las estrategias que ofrecía el MECCyT no les eran de utilidad. Manifestó que los materiales educativos no se adaptaban al nivel y que el uso de la plataforma ELE y las clases sincrónicas no eran viables por los limitados recursos con los que contaban (tecnológicos y económicos). Entonces, "*amañarse*" entre otras actividades significó

[directivos y docentes] hicieron fuertes reclamos al ministerio [MECCyT] y comenzaron a enviar los cuadernillos impresos con actividades para entregar a los alumnos. Pero tampoco eran acordes a nuestro diseño curricular. Fueron diseñados para niños de primaria. Algunos colegas los utilizaron igual. Yo preparé mi propio cuadernillo de actividades. (Fragmento entrevista)

Algunos usaron el WhatsApp, otros/as, los materiales impresos elaborados por el MECCyT, otros diseñaron sus propias actividades y, como esta maestra, "se las acercaba a la casa de los estudiantes que no participaban de las clases sincrónicas por grupos de WhatsApp".

Comentó que "el día a día fue difícil tarea para todos... cómo mantener vínculos a la distancia". Su preocupación rebasó los días de clases, los contenidos y la enseñanza. La empatía con sus estudiantes y la cotidianidad de sus vidas la hizo desarrollar distintas acciones que -según evaluó- podían contribuir con su bienestar emocional "incluso los fines de semana les compartía mensajes alentadores y motivadores, memes y chistes".

Al indagar más profundamente sobre la modalidad de las clases por WhatsApp, comentó: "todos los días de 16 a 18 horas nos encontrábamos virtualmente a través del grupo de WhatsApp".

Cuando llegaba el horario de finalización de clases se cerraba el grupo o sea que solamente podían mandar mensajes los administradores, así poníamos un horario estable porque al principio era libre... pero todo el día... a veces eran las 11 o 1 de la mañana y seguían mandando mensajes. (Fragmento entrevista)

La vida durante la pandemia implicó el trastocamiento de los espacios y los tiempos. En este sentido, como lo explica más arriba, la docente tuvo que limitar y ordenar algunas rutinas.

En cuanto al desarrollo de las clases, comentó que regularmente comenzaban con mensajes de texto o, la mayoría de las veces, con audios:

Les proponía el tema, les enviaba las actividades, les explicaba cómo se hacían y en muy pocas ocasiones les compartía algún link para ver de youtube o algunos videos cortitos. También les pasaba con explicación y después íbamos compartiendo las opiniones, las dudas y todo lo demás en el grupo. (Fragmento entrevista)

Las respuestas a las consignas que les proponía eran respondidas por los estudiantes en sus cuadernos, estos les tomaban fotos y las enviaban al grupo para que la docente pudiera corregirlas y luego hacerles llegar, por el mismo medio, las devoluciones.

Si bien la metodología adoptada es descripta por la docente sin complejidades aparentes, Lorenzatti et al. (en prensa), en un programa educativo para jóvenes y adultos de la ciudad de Villa María, Córdoba, identificaron ciertas dificultades en el desarrollo de clases por WhatsApp. Señalan que, en los grupos, la frecuencia de la información que se compartía era muy alta y, en consecuencia, la mayoría de las veces los enlaces a documentos y actividades del chat se "perdían". Permanentemente debían reenviarse las actividades, ya que los estudiant-

tes eliminaban regularmente las conversaciones, debido a que la memoria de los teléfonos no era suficiente.

Dichos chats estaban saturados de información por el envío permanente de mensajes, documentos y fotografías y su almacenamiento estaba vinculado con la posibilidad de guardar y recuperar información que los estudiantes podían considerar valiosa o de utilidad. Pero la necesidad de tener memoria en el dispositivo para seguir operándolo -a veces, por toda la familia- obligaba a los usuarios a eliminar muchos registros. De esta manera, mucha de la información relevante terminaba en la papelera.

Monti (2022) sostiene que las asimetrías en el acceso a la tecnología se construyeron socialmente por causa y explicación de los vaivenes de la continuidad pedagógica. Sin embargo, esta idea por sí sola no alcanza para dar cuenta de la complejidad de este proceso, es decir, "la disponibilidad de dispositivos y conectividad puede ser considerado como un problema más entre otros" (p. 106).

Mas allá de la disponibilidad de la tecnología y la conectividad

Usar tecnologías no implica únicamente el aprendizaje mecánico de su funcionamiento, sino que representa una experiencia que se construye social, histórica y biográficamente y presenta diferencias según la clase social, el género, la pertenencia generacional y la propia biografía (Benítez Larghi, 2022). Existe la creencia errónea de que se puede ignorar la historia y la experiencia de las personas sin que estas influyan en su aprendizaje y formación.

Sin importar la edad, cada individuo lleva consigo deseos, necesidades y conocimientos previos adquiridos a lo largo de su vida. La experiencia de vida, influenciada por contextos sociohistóricos, brinda saberes específicos y formas particulares de entender y actuar en el mundo. Aunque niños y personas mayores comparten la misma cultura digital, sus necesidades y percepciones sobre ella serán diferentes, incluso dentro de la misma generación, hay diferencias debido a los eventos únicos que cada persona ha vivido (Castro Morales, 2018).

Rendón y Kalman (2017) sostienen que, al pensar a las TIC como objetos con propiedades intrínsecas:

Se construye la idea de que estas herramientas funcionan de forma individual y de manera aislada, es decir, que para hacer uso de la información y comunicación solamente basta adquirir un teléfono inteligente, una tableta o una computadora, lo cual deja de lado la articulación de otros elementos materiales digitales y no digitales que se necesitan y que conforman, más que objetos aislados, un arreglo material complejo. (p. 27)

Al margen de las brechas tecnológicas e inequidades (pasadas y actuales) que existen en muchos grupos, la principal fuente de desigualdades va más allá del acceso a dispositivos y a conexiones. Responde al peso de las trayectorias personales y familiares (trayectorias socioeducativas) en los modos en que diferentes grupos logran apropiarse de Internet (Benítez Larghi, 2022).

Reflexiones finales: Práctica pedagógica, apropiación y pandemia

En un estudio anterior (Blazich, 2020), identificamos que esta maestra pensaba la enseñanza a partir de tres coordenadas: el espacio donde desarrollaba las clases, el tiempo disponible y las características de los y las estudiantes. A partir de ellas, tomaba decisiones en torno a la selección de contenidos, las estrategias, las actividades y los materiales de trabajo en el aula.

Ante la urgencia cotidiana de la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia y la enseñanza remota de emergencia, la práctica de la maestra pareció configurarse a partir de esas mismas coordenadas, pero esta vez atravesada por la disponibilidad y el acceso a la tecnología por parte de ella y de sus estudiantes.

Así, los intercambios estuvieron mediados por audios, mensajes de texto, fotografías, enlaces a videos y páginas web. La imposibilidad del vínculo en el contexto de un aula física fue reemplazada por la coincidencia de los participantes en un tiempo/espacio clase virtual donde -buena voluntad, disposición y creatividad mediante- generaron intercambios aún en condiciones de precariedad.

El Decreto 260/20 (Argentina, Buenos Aires, 2020) dio inicio al aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el país y, a partir de este, el Estado comenzó a regular las actividades de las personas, entre ellas, la educativa, a través de distintas normas. Braun *et al.* (2017), refiriéndose a la puesta en práctica de las políticas, afirman que esta "implica procesos creativos de interpretación y traducción, es decir, la recontextualización -a través de la lectura, la escritura y el diálogo- de las abstracciones de las ideas políticas en las prácticas contextualizadas" (p. 46). En este sentido, podemos afirmar que esta docente resignificó y tradujo las decisiones estatales en su ámbito de actuación, la institución y, particularmente, el aula.

Desde una perspectiva socioantropológica, Achilli (1998) refuerza la idea de la participación de los sujetos implicados en las políticas educativas y sostiene que, en un proceso dialéctico, pueden "reforzarlas, rechazarlas o confrontarlas" (p. 2). Junto con esta autora, reconocemos otro espacio público y otros procesos de construcción -generalmente invisibilizados-, donde las políticas también son elaboradas por docentes y estudiantes en diálogo con lo normado estatalmente.

La maestra que presentamos mostró que las prescripciones para la continuidad pedagógica, emanadas de distintas instancias estatales, fueron transformadas y resignificadas por ella y los estudiantes en procesos de diálogo y apropiación resultantes de sus posibilidades y decisiones. "*Nos amañamos*" es la expresión que mejor representa en territorio esta cuestión.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, (18). <http://www.fernandopeirone.com.ar/Lote/nro018/achilli.htm>
- Argentina, Buenos Aires. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N.º 26206*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Argentina, Buenos Aires. (2020, 12 de marzo). *Emergencia Sanitaria. Decreto N.º 260/20*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>
- Argentina, Provincia del Chaco (2020, 12 de abril). *Decreto N.º 488/20*. <https://chaco.gob.ar/uploads/boletines/boletin-10505-65af94a133e15384016300.pdf>
- Benítez Larghi, S. (2022). Introducción. En S. Benítez Larghi (Coord.), *Después del Conectar igualdad: Tecnobiografías juveniles en el Gran La Plata* (pp. 9-22). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - IdIHCS. doi:10.24215/978-950-34-2127-7
- Blazich, G. (2020). *La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permanente de jóvenes y adultos. Un estudio de caso* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Luján]. Repositorio institucional UNLu. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/reduunlu/955>
- Braun, A., Ball, S., Maguirre, M. y Hoskins (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En E. Miranda y N. Lamfri (Orgs.), *La educación secundaria cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 45-62). Miño y Dávila.
- Castro Morales, J. C. (2018). *Prácticas coeducativas en torno a la cultura digital: (des)encuentros intergeneracionales*. Universidade Federal da Bahía. Facultad de Educación. Programa de Pos Graduación en Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Planeamiento. Dirección Provincial de Evaluación e Investigación. Dirección de Investigación. (2021). *Informe de Investigación Continuidad Pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Educación de Jóvenes, Adultas y Adultos*. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/CONTINUIDAD%20PEDAG%C3%93GICA%20EN%20LA%20PROVINCIA%20DE%20BUENOS%20AIRES.%20EDUCACI%C3%93N%20DE%20J%C3%93VENES%2C%20ADULTAS%20Y%20ADULTOS.pdf>
- Formichella, M. y Krüger, N. (2020). *Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación. La investigación en ciencias sociales en tiempos de la pandemia por Covid-19* [Documento de trabajo]. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-ac9-ba12c4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Grupo de Incidencia en Políticas Educativas del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe [GIPE-CEAAL]. (2020). *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe durante la pandemia por la Covid-19*. GIPE-CEAAL https://www.dvv-international.mx/fileadmin/files/latin-america/PDF_2025/CGlobALE_2025/M%C3%B3dulo_2/M2._CEAAL_2020.pdf

Lorenzatti, M. del C., Bearzotti, L. A. y Ghione, P. (en prensa). Porque yo lo hice a mi modo, a mi tiempo, simplemente con el celular. En *Diversidade no exercício da democracia: Força político-cultural em defesa do direito à educação para jovens e adultos*. Universal CNPq.

Monti, D. (2022). Desarmar la "continuidad pedagógica": estrategias de estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas en la ciudad de Villa María (Córdoba, Argentina) en tiempos de COVID-19. *Studia Politicæ*, 57, 83-109. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/SP/article/view/5433/7048>

Rendón, V. y Kalman, J. (2017). Se quitan el zapato y allí lo meten: consideraciones acerca de la materialidad digital en ámbitos educativos. En O. Hernández, G. Ortiz y D. Hernández (Eds.), *Comunicación, educación y tecnologías digitales. Tendencias actuales en investigación*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.

Tosolini, M., Blazich, G. y Lorenzatti, M. del C. (2023). *Políticas educativas y continuidad pedagógica: la EPJA en Córdoba y Chaco*. XII Jornadas de Investigación en Educación. Problemáticas contemporáneas e investigación educativa: derechos, democratización y desigualdades. FFyH - UNC.