



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

TESIS DE LICENCIATURA

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN INSTITUCIONES  
DE NIVEL PRIMARIO DE JÓVENES Y ADULTOS  
EN LA PROVINCIA DE JUJUY**

AUTOR: Roberto Adrián Flores

DIRECTORA: Mg. Rudix Claudia Camacho M.

Agosto de 2023

## **Resumen**

El estudio buscó comprender las respuestas didácticas que elaboran maestras y maestros de educación primaria cuando despliegan sus prácticas en contextos escolares de jóvenes y adultos.

Entiende que la teoría didáctica no ha producido modelos didácticos que orienten las prácticas de enseñanza en contextos escolares de jóvenes y adultos. Asume que, las investigaciones focalizadas en la educación de jóvenes y adultos no han aportado conocimientos útiles para la toma de decisiones en la materia. Advierte, seguidamente, que las y los maestros que enseñan en estos escenarios no recibieron una formación específica. Ante estas ausencias el estudio indaga en los desafíos de enseñar en estos contextos.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, desde la perspectiva de la etnografía educativa y dentro de ella, la etnografía escolar. Se hizo uso de fuentes de evidencia primaria como la observación participante y la entrevista etnográfica. Además, se recurrió a fuentes de evidencia secundaria como el análisis documental.

Destaca la investigación la puesta en juego de dos propuestas didácticas antagónicas, la estrategia problematizadora-dialógica y la estrategia de enseñanza transmisiva. Afirma que la postulación de la primera deviene de condicionantes históricos e institucionales además de profundas lecturas realizadas sobre el contexto y los estudiantes.

Palabras claves: educación de jóvenes y adultos, estrategias de enseñanza, educación de nivel primario.

### **Plan de exposición.**

Esta tesis se compone de ocho capítulos. El capítulo N° 1 realiza la revisión de la literatura. Retoma estudios e investigaciones sobre enseñanza en contextos educativos y escolares de jóvenes y adultos en países de Latinoamérica.

El capítulo N° 2 comunica las herramientas teóricas de las que se sirve el estudio para el análisis. En el primer apartado se define el término estrategias de enseñanza. En el segundo apartado se desarrolla la acepción del término educación escolar de jóvenes y adultos.

El capítulo N° 3 comenta el diseño de investigación. Da cuenta del conjunto de decisiones metodológicas adoptadas en relación al estudio.

El capítulo N° 4 realiza apuntes sobre el estado de situación de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy en el intersticio 1990-2020.

El capítulo N° 5 presenta las características sobresalientes del programa de educación denominado “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” de la provincia de Jujuy.

El capítulo N° 6 reconstruye, en clave etnográfica, las estrategias de enseñanza que desarrollan dos maestras en el marco del programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la provincia de Jujuy.

El capítulo N° 7 somete análisis las estrategias de enseñanza reconocidas en el estudio y ubica a las estrategias de enseñanza en unidades de sentidos.

El capítulo N° 8 elabora conclusiones y aperturas.

## **Índice de Contenido.**

|  |    |
|--|----|
| Resumen .....  | 2  |
| Plan de exposición.....  | 3  |
| Capítulo I. Estudios e Investigaciones sobre Enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos en Latinoamérica. .... | 11 |
| Presentación. ....   | 11 |
| Revisión de la Literatura en Latinoamérica-Excepto Argentina. ....   | 11 |
| Revisión de la Literatura en Argentina. ....   | 13 |
| Revisión de la Literatura en la Provincia de Jujuy-Argentina. ....   | 17 |
| A Modo de Síntesis. ....   | 17 |
| Capítulo II. Definición de los Términos Estrategias de Enseñanza y Educación Escolar de Jóvenes Y Adultos.....     | 19 |
| Presentación. ....   | 19 |
| El Concepto Estrategias de Enseñanza.....  | 19 |
| Introducción. ....   | 20 |
| La Concepción de la Enseñanza en el Modelo Instruccional.....  | 20 |
| La Concepción de la Enseñanza Bajo los Influjos del Movimiento Comprensivo-Crítico.....                            | 22 |
| El Concepto Estrategias de Enseñanza Bajo los Influjos del Movimiento Comprensivo-Crítico.....                     | 25 |
| El concepto Educación Escolar de Jóvenes y Adultos .....   | 36 |

|   |    |
|---|----|
| Introducción. ....  | 36 |
| Alcance del Término Educación Escolar de Jóvenes y Adultos. Revisión Historia, de sus Mandatos Fundacionales y Definición.....        | 37 |
| Las Instituciones de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario en Argentina. ....                                   | 39 |
| A Modo de Síntesis .....  | 42 |
| Capítulo III. El Diseño de Investigación.....   | 43 |
| Presentación. ....  | 43 |
| Planteo, preguntas y objetivos de la investigación.....   | 43 |
| Características del Estudio: un Diseño de Investigación Flexible Basado en los Planteamientos de la Etnografía Escolar.....           | 46 |
| La Estrategia Metodológica: los Estudios Etnográficos y la Delimitación de los Referentes Empíricos de la Presente Investigación..... | 47 |
| Referentes Empíricos, Ingreso a las Instituciones Escolares y el Trabajo de Campo....   | 48 |
| Selección de los Referentes Empíricos e Ingreso las Instituciones Escolares. ....   | 48 |
| El Trabajo de Campo.....  | 50 |
| El Proceso de Análisis.....   | 53 |
| A Modo de Síntesis. ....  | 54 |
| Capítulo IV. La Educación Escolar de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Jujuy .....   | 55 |
| Presentación .....  | 55 |

|  |    |
|--|----|
| Instituciones en las que se Formalizan las Propuestas Comprendidas en la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos en la Provincia De Jujuy .....   | 55 |
| El Sistema Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario en la Provincia de Jujuy: cobertura.....   | 59 |
| La Situación Educativa de la Población Joven y Adulta en la Provincia de Jujuy. ....   | 62 |
| A Modo de Síntesis. ....   | 67 |
| Capítulo V. El Programa “Centros Educativos De Terminalidad Primaria” .....  | 68 |
| Presentación .....   | 68 |
| El Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la Provincia de Jujuy. .  | 68 |
| Contexto Histórico e Institucional del Programa .....  | 68 |
| Lineamientos Educativos y Organizacionales del Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” .....  | 70 |
| Currículum y régimen académico .....   | 71 |
| Los educadores y docentes que llevan adelante las tareas de enseñanza. ....  | 73 |
| Los Espacios y Tiempos Desde los cuáles se Desarrolla la Tarea de Enseñanza. ....  | 75 |
| Las Agrupaciones dentro de las Aulas. ....   | 77 |
| A modo de Síntesis.....  | 78 |
| Capítulo VI. Descripción de las Estrategias de Enseñanza. Relatos de las Enseñanzas Desplegadas por Maestras Del Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la Provincia de Jujuy ..... | 79 |
| Presentación. ....   | 79 |

|  |     |
|--|-----|
| Estrategias de Enseñanza en el Centro Educativo “Santa Cecilia” del Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria. Provincia de Jujuy-caso N° 1 ..... | 80  |
| Introducción .....   | 80  |
| Ubicación geográfica del Centro Educativo “Santa Cecilia”, entre plantaciones de cañas, escuelas e iglesias.....   | 80  |
| Características Físicas del Centro Educativo “Santa Cecilia” .....   | 81  |
| Trayectorias de Vida y Profesional de la Docente: las Experiencias Educativas Truncada de Ana .....  | 83  |
| La Percepción de la Maestra Ana sobre los Estudiantes: Infancias, Anécdotas y Ánimos de Superación .....   | 86  |
| Los Estudiantes que Asisten al Centro Educativo Santa Cecilia y los Agrupamientos Conformados: el Aula Multiciclo.....                                       | 87  |
| Las Estrategias de Enseñanza que Ensaña la Maestra Ana en el Centro Educativo “Santa Cecilia” .....  | 88  |
| Estrategias de Enseñanza en el Centro Educativo “El Rosal” del Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la Provincia de Jujuy-caso N° 2.....  | 99  |
| Introducción .....   | 99  |
| Ubicación geográfica del Centro Educativo “El Rosal” entre aglomeraciones y marginalidades .....   | 99  |
| Características del Centro Educativo “El Rosal” .....  | 100 |

|  |     |
|--|-----|
| Trayectorias de vida y profesional de la docente: experiencias de formación en los bordes del sistema. ....  | 103 |
| La percepción de la maestra Ana sobre los estudiantes. Vulnerabilidad, consumo problemático y situación de calle. ....   | 104 |
| Los Estudiantes que Asisten al Centro Educativo El Rosal y los Agrupamientos Conformados: el Aula Multiciclo.....  | 105 |
| La estrategia de enseñanza dialógica de María en el Centro Educativo “El Rosal”  | 106 |
| A Modo de Síntesis. ....   | 112 |
| Capítulo VII. Reconocimiento, Análisis y Dilucidación de Sentidos de las Estrategias de Enseñanza Desplegadas en el Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria ..... | 112 |
| Presentación .....   | 112 |
| Las Estrategias que Desarrollan Maestras y Maestros en Escenarios Escolares de Jóvenes y Adultos: La Enseñanza Problematizadora y Dialógica y La Enseñanza Transmisiva.....    | 113 |
| Introducción .....   | 113 |
| La Enseñanza Problematizadora y Dialógica y la Enseñanza Transmisiva .....   | 113 |
| Definición y Estructura de la Enseñanza Problematizadora y Dialógica.....  | 116 |
| Definición y Estructura de la Enseñanza Transmisiva.....   | 117 |
| Dilucidación Analítica de las Estrategias de Enseñanza.....  | 118 |
| Sentidos Pedagógicos que Ordenan la Estrategia de Enseñanza Problematizadora y Dialógica. ....   | 122 |
| A modo de Síntesis.....  | 128 |

|  |     |
|--|-----|
| Capítulo VIII. Conclusiones y Aperturas..... | 129 |
| Referencias Bibliográficas. ....             | 132 |
| Normativas .....                             | 140 |

### **Índice de Tablas.**

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Caracterización de los referentes empíricos de la investigación.....  | 50 |
| Tabla 2. Escuelas y Programas de Alfabetización y para la Terminalidad de Estudios de Nivel Primario en la provincia de Jujuy, en el intersticio 1990-2020.....  | 57 |
| Tabla 3. Instituciones Educativas Escolares de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy, en el año 2019, distribuidas por regiones.....  | 61 |
| Tabla 4. Instituciones Educativas Escolares de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy, en el año 2019, diferenciadas por localización urbana y rural.....  | 61 |
| Tabla 5. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos (EEJA) de Nivel Primario sin demanda cubierta, en la provincia de Jujuy, en los años 2001 y 2010.....                 | 63 |
| Tabla 6. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario sin demanda cubierta, total país y provincia de Jujuy, en el intersticio 2001-2010.....             | 64 |
| Tabla 7. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario sin demanda cubierta, según sexo. Año 2001 y 2010. ....   | 65 |
| Tabla 8. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario con demanda cubierta en la provincia de Jujuy, según sexo, en los intervalos 2001, 2010 y 2018..... | 66 |

Tabla 9. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario con demanda cubierta en la provincia de Jujuy, por franja de edad, en el año 2.018. ....67

**Índice de Ilustraciones.**

Ilustración 1. Distribución de las ofertas educativas escolares de Nivel Primario para estudiantes jóvenes y adultos en la provincia de Jujuy en el año 2019.....60

Ilustración 2.Croquis del aula del Centro Educativo “Santa Cecilia”.....82

Ilustración 3. Croquis del DTC “Los Rosales”. ..... 102

Ilustración 4. Croquis del aula ubicado en el Centro Educativo “Los Rosales”. .....102

## **Capítulo I. Estudios e Investigaciones sobre Enseñanza en la Educación de Jóvenes y Adultos en Latinoamérica.**

### **Presentación.**

En este capítulo se examinan las investigaciones y estudios realizados en Latinoamérica en torno a la problemática de la enseñanza en la educación de jóvenes y adultos.

La exploración permite reconocer perspectivas teóricas y estrategias metodológicas seleccionadas en estudios sobre educación de jóvenes y adultos, lo que contribuye a delimitar el objeto de estudio y a delinear el trayecto teórico y metodológico de la presente investigación. Este examen posibilita además ubicar el estudio en la trama investigativa sobre asuntos de educación de jóvenes y adultos y reconocer sus principales contribuciones.

Por las características del objeto de investigación aquí planteado importa recuperar producciones que aborden cuestiones sobre prácticas de enseñanza desarrolladas en contextos educativos de jóvenes y adultos y asuntos vinculado estrechamente a ellas como la problemática del currículum y del aprendizaje.

Entre el conjunto de investigaciones relevadas se retomaron: tesis de doctorado, maestría, licenciatura y artículos de investigación. Se relevaron producciones divulgadas por medios electrónicos y/o publicadas mediante libros, capítulos de libros y artículos de revistas de países como Brasil, Bolivia y Argentina.

### **Revisión de la Literatura en Latinoamérica-Excepto Argentina.**

En el marco del movimiento Asociación de Residentes de Paranoá-Brasil, Dos Reis Renato Hilario inicia una investigación denominada “A Constituição do Sujeito Político, Epistemológico

e Amoroso na Alfabetização de Jovens e Adultos” (2000)<sup>1</sup>. Allí estudia el proceso de configuración de la demanda de alfabetización para personas jóvenes y adultas por parte de los habitantes e integrantes del movimiento y en concreto, las prácticas de alfabetización que despliega el movimiento. El estudio se realizó desde una lógica interpretativa combinada con la investigación narrativa y centrada en historias de vida. Revela que las prácticas de alfabetización son llevadas adelante a partir de una acción colectiva. De ella participa no sólo el maestro perteneciente al programa sino también referentes del mismo movimiento y estudiantes de universidades públicas de Brasil. Destaca, que los contenidos con los que se trabaja no solo refieren a las prácticas de codificación y decodificación del lenguaje, sino a las problemáticas de la comunidad de Paranoá. Estas son el centro de interés y disparador de las prácticas de alfabetización.

Adolfo Zauzo Fernandez y Miriam Rea Campos analizan las estrategias de enseñanza de la lectoescritura a jóvenes y adultos migrantes, campesinos e indígenas estudiantes del primer ciclo de Aprendizajes Básicos de la Educación Primaria de Adultos en tres Centros de Educación Alternativa sitios en Cochabamba, La Paz y Santa Cruz Bolivia. El título del trabajo lleva el nombre “Gestión pedagógica en tensión: enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el ciclo de aprendizajes básicos de la primaria de adultos en tres centros de educación alternativa de Bolivia” (2008). El estudio fue desplegado desde un enfoque cualitativo. Los autores se sirvieron de técnicas de investigación diversas tales como la observación, la entrevista y el análisis documental. Aseveran que aun cuando las prácticas de lectoescritura tienen como objeto una formación de usuarios diferencial, monolingües en algunos casos y bilingües en otros, las estrategias y actividades pedagógicas empleadas por las maestras no presentan grandes variaciones. Observan que ellas aplican una metodología ecléctica que combina el método de las

---

<sup>1</sup> Tesis presentada para acceder al posgrado “Doctor en Educación” en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas-Brasil.

palabras generadoras y el método de las palabras normales. Este último, remarcan, es sugerido por el Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa. Encuentran que, en la propuesta de enseñanza existen dos momentos destacados: el de la lectura a coro y la etapa de reflexión. Estos intersticios permiten procesos de comunicación con gran fluidez entre estudiantes y los docentes, incentivan el interés de los participantes por compartir sus propias experiencias.

Más tarde, Castillo Armijo y Montenegro Padilha desarrollaron en Brasil una investigación interesada en analizar las estrategias didácticas utilizadas por docentes de Educación de Jóvenes y Adultos en escuelas públicas de Alagoas. El estudio denominado “Estratégias didáticas na Educação de Jovens e Adultos em escolas de Alagoas, Brasil” (2023) se realizó entre los años 2016 y 2017, desde una lógica cualitativa anclada en el enfoque de estudio de casos. Se aplicaron encuestas y entrevistas a un total de nueve profesores y veinticinco estudiantes. Según el estudio, los profesores señalan la necesidad de establecer una comunicación armoniosa y respetuosa para el despliegue de una enseñanza significativa. En el marco de la propuesta de enseñanza prefieren utilizar una comunicación informal, con un lenguaje próximo al de los estudiantes. Optan por desarrollar estrategias de enseñanzas basada en el diálogo y en el planteo de problemas. Destacan, seguidamente, que para convocar y motivar a los estudiantes recurren a estrategias que incluyen, juegos dramáticos, lecturas visuales y obras de teatro. Finalmente resaltan que en la selección de contenidos priorizan aquellos que tienen vinculación con las necesidades e intereses de los estudiantes.

### **Revisión de la Literatura en Argentina.**

En el trabajo llevado adelante por Palacio, Manuel y Rodríguez Javier denominado “Para que copiar, es preciso CREAR” (2006) se pretendió de-construir el contenido ideológico y político

de la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción-CREAR<sup>2</sup>. Experiencia que como se sabe fue desarrollada en los años setenta en el país. En el trabajo se revisaron las construcciones metodológicas que desarrollan los alfabetizadores en el marco de dicha campaña. El estudio se desarrolló con educadores de la provincia de Neuquén que participaron de la experiencia. Se optó por una metodología cualitativa y se recurrió a la entrevista y la revisión documental como técnicas de investigación. El estudio demostró que gran parte de los contenidos que se seleccionaron y trabajaron en las aulas devienen de situaciones existenciales de los educandos involucrados. Remarcó, el esfuerzo por parte de los educadores por recuperar vivencias, anhelos, experiencias y problemas de todo tipo que preocupan directa o indirectamente a la comunidad. Encontraron, en sintonía con el estudio anterior, que el método de alfabetización privilegiado fue el psicosocial freireano y el de la palabra generadora. Da fe, de que el alfabetizador se sirvió de materiales diversos, sin embargo, sobresale uno: el manual “El Pueblo educa al Pueblo” cedido por la Dirección Nacional de Educación de Adultos. Se afirma que el documento ofrece un abanico de palabras desde las cuales generar otras: voto, compañero, sindicato, maquina, campesino, América Latina unida o dominada, delegado. Esto da cuenta de la coyuntura política entonces vigente en Argentina.

Toubes et al., llevaron adelante un estudio denominado “Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudios comparativos de

---

<sup>2</sup> Conviene subrayar que la C.R.E.A.R. fue un proyecto educativo impulsado por la D.I.N.E.A. e integrado al proyecto político de “Liberación Nacional” del peronismo entre los años 70 y 75. Entre sus objetivos más importantes se subraya la necesidad de “capacitar al pueblo para que descubriendo sus problemas existenciales sea capaz de pensarlo críticamente; lograr a través de la educación la participación activa del pueblo en la solución de sus problemas” entre otros. (Rodríguez, 2014). De esta manera “la CREAR no fue solo una campaña de alfabetización sino de reactivación que toma el método Freire para armar todo un sistema para que los sectores populares entraran además de en un proceso de alfabetización en uno de organización para que tomaran conciencia y resolvieran sus problemas.” (p.97)

caso” (2008)<sup>3</sup>. La investigación desarrollada en el periodo 2004-2007 buscó caracterizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos educativos formales de jóvenes y adultos. Se desarrolló desde un enfoque cualitativo con instancias participativas bajo el método Clínico Crítico y el Comparativo Constante. Se realizaron entrevista y observaciones a docentes del primer ciclo de una Escuela Primaria de Adultos y de un Centro Educativo de Nivel Primario en la Ciudad de Buenos Aires. El estudio dio cuenta que en las prácticas de alfabetización existe un claro esfuerzo por parte de los educadores por tomar como objeto de análisis el conocimiento de las vidas y problemáticas de cada alumno. Reveló que para el docente el apego y el vínculo con el educando es una condición sine qua non para el trabajo pedagógico. Remarco que ellos optan por un trabajo tipo tutorial para con los estudiantes alternado con momentos de acompañamiento y sostenimiento emocional.

En los estudios “Las concepciones de los docentes de las escuelas primarias para jóvenes y adultos de Resistencia respecto de sus estudiantes” y “Lo que dicen, piensan y valoran las/os docentes sobre sus estudiantes. Vinculaciones entre las concepciones docentes y las características de los estudiantes jóvenes y adultos de nivel primario en una escuela de Resistencia, Chaco” Blazich y Ojeda (2013) procuraron re-construir las concepciones que los docentes sostienen respecto de los estudiantes jóvenes y adultos que asisten a escuelas primarias. Se buscó así mismo de-construir las funciones que le atribuyen al educador en estos contextos. El estudio se realizó desde una metodología cualitativa, en una Escuela Primaria para personas jóvenes y adultos de la zona sur de la ciudad de Resistencia, Chaco. Entre los hallazgos más relevantes, se afirmó que los

---

<sup>3</sup> La investigación se enmarca en el proyecto UBACyF212 (2004-2007) de la Facultad de Filosofía y Letras, dirigido por la Dra. María T Sirvent “Estructura de poder, participación, cultura popular y educación permanente: “Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y de las actividades de educación de jóvenes y adultos en experiencias de distinto grado de formalización” y esta subsidiado por el Programa de Apoyo de Investigación del CREFAL, en marzo de 2006.

docentes atribuyen a sus alumnos rasgos que enfatizan sus carencias. Respecto a la configuración del rol del educador se destacó funciones como la de contenedor, asistente social, consejero familiar y personal, psicólogo, madre y en menor medida la de mediador pedagógico. Orientar, contener y atender en formas personalizada, son algunas de las concepciones acerca del trabajo docente que sostienen los entrevistados. Desde estos sentidos entiende que la clase se configura a partir de una “didáctica intuitiva, con una rudimentaria fundamentación pedagógica sin potencia para orientar a los alumnos hacia aprendizajes significativos vinculados a la inclusión social, a la participación ciudadana, y a su inserción en el mundo del trabajo” (Blazich y Ojeda, 2013, p. 51).

En el trabajo denominado “La enseñanza de la matemática en el nivel primario de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Saberes docentes, prácticas y condiciones institucionales” desarrollado por Gerez Cuevas (2020) se indagó el modo en que se articulan las condiciones institucionales, saberes docentes y prácticas de enseñanza de saberes matemáticos en el trabajo de maestros en el nivel primario de la modalidad EPJA en la provincia de Córdoba. La investigación se llevó adelante a través de la metodología Estudios en Caso. Se estableció como referentes empíricos a tres docentes de nivel primario de la modalidad. Se optó por técnicas de investigación cualitativas entre las que sobresalen, las observaciones de clases, entrevistas semi-estructuradas y la indagación documental. Revela el estudio que, en la enseñanza de la matemática las docentes procuran vincular las actividades de clases a las del oficio de los estudiantes. Se recuperan problemas de la vida cotidiana que requieren de razonamiento matemático, manejo de dinero, cálculo de presupuesto para un taller de tejido. Estos se vuelven objeto de enseñanza, es decir de análisis matemático. Encuentra, que los docentes no siempre realizan esta vinculación. Ocasionalmente, los docentes tienen dificultades para vincular contenidos matemáticos de alto grado de abstracción con las actividades de oficio, entonces recurren a manuales y a una enseñanza tradicional. Revela, finalmente que en tanto una de las docentes lleva adelante la clase de

matemática mediante un formato dialogado y de manera simultánea para todo el grupo; otras trabajan de manera personalizada en función del nivel educativo de los estudiantes.

### **Revisión de la Literatura en la Provincia de Jujuy-Argentina.**

Finalmente es preciso destacar el trabajo “Didáctica y Currículum en la Educación de Adultos” (2015) desarrollado en la provincia de Jujuy por Dina Lavanchy. Numerosos trabajos de la autora han llevado a caracterizar y postular la didáctica para adultos como significativa, dialógica transiativa, transpositiva, investigativa, corroborativa, activa considerada y cronológica. Sostiene la autora que, en la construcción de una didáctica para las poblaciones adultas, se tendrá en cuenta que presentan diversidades tales como la edad, los contextos sociales, las diferencias de género, cultura etc.

### **A Modo de Síntesis.**

La revisión de literatura realizada y aquí sintéticamente presentada constituye una referencia para comprender el estado de situación del campo de estudios en la región sobre educación de adultos en general y la enseñanza desplegadas en estos contextos, en particular. A partir de ella es posible aseverar que:

- en el campo de la Educación de Jóvenes hay un marcado predominio de investigaciones con acento en las políticas educativas para el sector: las impulsadas por el Estado y, en el marco de complejos procesos de resistencia, las que llevan adelante organizaciones populares, grupos indígenas, campesinos, migrantes y demás sectores minoritarios.
  - hay un segundo grupo de investigaciones con notoria presencia y que manifiestan una preocupación por visibilizar saberes, prácticas y aprendizajes que desarrollan las personas jóvenes y adultas desde sus experiencias y por fuera del circuito escolar.
- En gran medida estas investigaciones responden a una profunda preocupación por

revitalizar las experiencias de personas adultos y enlazar tales experiencias a los currículums oficiales.

- en contraste, el número de investigaciones sobre la enseñanza en contextos educativos de jóvenes y adultos es significativamente menor.
- las investigaciones sobre enseñanza se aglutinan en dos grupos: a- las que estudian las prácticas pedagógicas en el marco de circuitos extraescolares y b-las que se despliegan, en efecto, en instituciones escolares. Estas últimas, con menor ímpetu en relación a las primeras.
- Argentina y Brasil son los países en los que se aprecia un número mayor de investigaciones sobre asuntos de enseñanza en estos contextos educativos.

Se asume que estos estudios constituyen insumos importantes para el reconocimiento y la reconstrucción de las estrategias de enseñanza desplegadas en contextos educativos y escolares. Asimismo, para apuntalar el despliegue de una didáctica de la educación de jóvenes y adultos.

No obstante, si se considera que la enseñanza es un asunto relegado en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos; que en la región hay pocos registros de investigaciones sobre prácticas enseñanza en estos contextos; que es menester dar visibilidad a las experiencias didácticas que llevan adelante maestras y maestros de la provincia de Jujuy; el estudio que aquí se emprende toma relevancia. En efecto, el estudio se suma a un movimiento todavía incipiente en el seno de la Didáctica Específicas y el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos que busca revertir este estado de situación. Lo hace mediante una contribución modesta: el análisis y la comprensión de las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes en contextos escolares de jóvenes y adultos.

## **Capítulo II. Definición de los Términos Estrategias de Enseñanza y Educación Escolar de Jóvenes Y Adultos**

### **Presentación.**

En este capítulo se exponen las herramientas teóricas de las que se sirve el estudio para el análisis. En primer lugar, se avanza en la conceptualización del término estrategias de enseñanza. Para ello se la inscribe en el debate didáctico contemporáneo y de manera más precisa en el contexto de re-conceptualización de la agenda clásica de la Didáctica. El abordaje aporta elementos para dilucidar las dimensiones del fenómeno de estudio.

Acto seguido se realiza una conceptualización del término educación escolar de jóvenes y adultos a la luz de los aportes de María Sirvent y Silvia Brusilovsky. La conceptualización permite una aproximación al fenómeno de estudio. Como aditivo, se describe el contexto histórico desde las que el Estado impulsa las instituciones escolares de jóvenes y adultos en Argentina. Luego se elabora una cartografía del sistema escolar de jóvenes y adultos y se expone la situación educativa de la población joven y adulta en el país. Estas descripciones se realizan en función de desarrollar una aproximación profunda de la educación escolar de jóvenes y adultos en la región.

Es preciso advertir, el marco teórico aquí planteado no constituye un modelo acabado. Por el contrario, es una referencia flexible, susceptible de ser reformulada, útil para el ingreso al campo y el reconocimiento de las prácticas, estrategias y perspectivas de los actores<sup>4</sup>.

Por último, se realiza una síntesis del capítulo.

### **El Concepto Estrategias de Enseñanza.**

---

<sup>4</sup> Guber (2009) ha advertido sobre la importancia de dar cuenta de este marco. Postula “la única vía de accesos a ese mundo desconocido son los propios conceptos y marcos interpretativos, que necesariamente tienen alguna dosis de sociocentrismo. Esto puede ser corregido con el avance de la investigación “en la medida que el investigador esté dispuesto a dejarse cuestionar y sorprender, a contrastar y reformular sus sistemas explicativos y de clasificación, a partir de los sistemas observados y a partir de la lógica o perspectiva de los actores que los viven, experimentan modifican y reproducen” (p.79).

## ***Introducción.***

En el interés del estudio por interpretar las realizaciones didácticas de maestras y maestros de nivel primario en contextos escolares de jóvenes y adultos se optó por utilizar el concepto estrategias de enseñanza postulado por Stenhouse (1991), Davini (2008) y más tarde por Anijovich y Mora (2017).

En este apartado se establece el sentido que tiene el concepto en la presente investigación. Para ello se realiza un recorrido por los marcos históricos, institucionales y epistemológicos que posibilitan su emergencia. En este sentido, es oportuno remarcar que el concepto es un emergente compresible en el marco de los debates en el campo de la Didáctica producidos en las décadas del ochenta y noventa y en un contexto de reflexión, búsqueda y postulación de una nueva agenda para la disciplina (Díaz Barriga, 1997, Maggio, 1998 y Litwin, 2010).

Luego de su definición se atiende a lo que se consideran constituyen los aspectos constitutivos de estas construcciones a saber: el contenido, la metodología, los materiales didácticos y los sentidos pedagógicos.

## ***La Concepción de la Enseñanza en el Modelo Instruccional.***

El análisis de las estrategias de enseñanza y el papel que el docente cumple en su elaboración, es un asunto que ha quedado al margen del debate didáctico durante buena parte del siglo veinte. Así, lo afirma Litwin (2008) para quien, la perspectiva instrumental ha signado el desarrollo de la Didáctica a lo largo del siglo veinte:

“Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines ... con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental” (p. 59).

Todavía en los años setenta la perspectiva conocida para entonces como Tecnología Educativa (Pérez Gómez, 1992) o Modelo Instruccional (Díaz Barriga, 1997) goza de amplio consenso en la comunidad.

Es sabido que la perspectiva postuló una Didáctica cuya tarea central fuese la de generar y proveer principios de acción universales. Es decir, principios de enseñanza válidos y aplicables a cualquier contexto. La didáctica se concibe así, como la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje (Alves de Matto, 1963, como se citó en Bolívar, 2011).

Desde esta mirada, se postula que la reflexión sobre asuntos éticos, políticos, históricos, contextuales de la enseñanza constituyen objetos de otras disciplinas. El estatus de la Didáctica es primordialmente el de una ciencia aplicada.

Bajo esta visión los problemas de la enseñanza quedaron constreñidos a los de una actividad primordialmente instrumental. La enseñanza es definida aquí como la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Asimismo, la labor del docente quedo restringida. Su tarea quedo equiparada a la de un ingeniero conductual (Díaz Barriga, 1997). Como tal, le corresponde la ejecución de dos operaciones básicas: la selección y el uso de medios apropiados para cumplir con objetivos determinados previamente en el currículum oficial. Es imperativo que el maestro se ocupe del conocimiento del modelo y su puesta en funcionamiento, mas no de los fundamentos epistémicos y genealógicos en lo que se sostiene. Tampoco debe ocuparse del conocimiento de la disciplina que va a enseñar.

Bajo la idea de que la escuela opere a partir de prácticas de enseñanzas eficientes y fundadas científicamente, la perspectiva buscó minimizar los márgenes de improvisación del docente (Gvirtz

y Palamidessi, 2014). La misión de la Didáctica queda así circunscripta. Será la encargada de postular técnicas todo terreno y a prueba de maestros.

Queda claro que para la producción de principios de acción y técnicas para la instrucción la Didáctica debió valerse de la aplicación del modelo de investigación conocido como proceso-producto. Regida bajo los supuestos de este enfoque, la Didáctica buscó establecer correlaciones entre el comportamiento observable del docente y el rendimiento académico de los alumnos. Una vez identificado y tipificado el comportamiento exitoso del docente es menester traducirlo en técnicas para la instrucción. Luego, las técnicas para la instrucción pasarán a formar parte del currículum del profesorado<sup>5</sup>.

Una década más tarde, la teoría didáctica desarrollará una postura cautelosa y finalmente crítica respecto a los postulados de la perspectiva instruccional. En este periodo la agenda clásica de la disciplina se somete a revisión. Es el modelo comprensivo-crítico, gestado al interior del campo, el que impulsará dicho examen (Davini, 1996; Barco, 2010; Picco, 2017).

Entre sus notas distintivas, el movimiento produjo una re-conceptualización de las categorías de la agenda clásica de la didáctica y consideró otras olvidadas en la tradición tecnológica. Promovió una redefinición del concepto enseñanza. Postuló que la enseñanza es una práctica compleja y situada, desplegada en contextos que la significan. Reconsideró asimismo el papel del docente, emplazado ahora al núcleo de los procesos de mejora de la práctica de enseñanza y el aprendizaje. Perpetró, finalmente, el abandono de la tarea prescriptiva de la Didáctica y la inclinación hacia otra más reflexiva e interpretativa.

### ***La Concepción de la Enseñanza Bajo los Influidos del Movimiento Comprensivo-Crítico.***

---

<sup>5</sup> En esta concepción, el currículum para la formación docente estuvo centrado principalmente en el desarrollo de competencias y habilidades técnicas (Pérez Gómez., 1992).

Como se advirtió, el programa comprensivo-crítico definió a la enseñanza como una práctica que se desenvuelve en escenarios complejos, inciertos, inestables y singulares.

Se afirmó seguidamente que, en ese ecosistema cambiante, el docente se enfrenta con problemas de naturaleza práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisibles. Se asegura que estos problemas no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla o una técnica. Los problemas de la enseñanza requieren de un tratamiento específico y contextualizado. Así lo sugiere Pérez Gómez (1992) para quien los problemas prácticos del aula exigen tratamientos especializados, porque en buena medida son problemas singulares, condicionados por las características situacionales del contexto.

El docente, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida áulica, activa y recrea sus recursos intelectuales, en el más amplio sentido de la palabra: conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas. Estos recursos son de naturaleza práctica y, en gran medida, operan implícitamente.

La perspectiva produce así un viraje en los asuntos de interés de la disciplina. En adelante prestará especial atención a los criterios racionales de comprensión y actuación del docente. Esto, en la medida de que se cree que toda propuesta de enseñanza se encarna en un sujeto docente que las interpreta en función de sus marcos personales de sentido en contextos prácticos de carácter singular y relativamente inciertos. Por ello se entiende que la mejor manera de comprender y enriquecer el desarrollo profesional del maestro es mediante el trabajo con los argumentos prácticos que utiliza (Cols, 2011).

En adelante, la investigación se abocará al estudio del pensamiento del profesor y sus realizaciones en contextos áulicos. La naturaleza del conocimiento que produce el profesor y los procesos formativos implicados en su desarrollo pasan a formar parte de una novedosa agenda didáctica. Asimismo, las construcciones que elabora el docente en los escenarios áulicos. Estas

revisten especial interés para la investigación didáctica. Se asevera: el docente, con el objeto de favorecer procesos comprensivos, desarrolla un particular entretejido didáctico. Desentrañar este tejido es tarea de la Didáctica (Litwin, 2008; Steiman, 2018).

Hay que resaltar que en el campo didáctico este entretejido ha recibido diferentes nominaciones: práctica pedagógica (Achilli, 1986), construcción metodológica (Furlan, 1989; Edelstein, 2010), configuraciones didácticas (Litwin, 2008), estilos de enseñanza (Cols, 2011), estrategias de enseñanza (Stenhouse, 1991; Davini, 2008; Anijovich y Mora, 2017), prácticas de enseñanza (Steiman, 2018). No obstante existen diferencias de enfoque, las producciones enfatizan el papel protagónico del docente en la elaboración de propuestas de enseñanza y el carácter situado de la misma. Como corolario, la enseñanza es definida como un constructo auténtico, creativo y contextualizado.

Es preciso realizar una anotación más. Aun cuando el programa presumió que la enseñanza adquiere la forma de una práctica inédita producto de las decisiones que el docente toma, recientemente autores como Barco (1989), Edelstein (2010) y Steiman (2018) han remarcado la necesidad de prestar atención además a las condiciones institucionales, culturales, sociales, históricas y políticas desde las que se producen. Afirma, Barco (1989): “los sujetos intervinientes en la situación didáctica no son abstractos, ni sus prácticas como docente o alumno están descontextualizadas son parte de las prácticas sociales escolares de una institución particular en un momento socio-histórico determinado” (p.2). La enseñanza tiene características de inmediatez y cotidianeidad, pero también una vinculación duradera con el pasado y el futuro (Woods, 1989). Develar los marcos de sentidos desde los que se construyen las propuestas de enseñanza es asimismo tarea de la Didáctica (Steiman, 2018).

La Didáctica crítica se abocará en buena medida a esta tarea. Procurará revelar las condiciones bajo las que la práctica docente se estructura, condiciones que hacen referencia al

propio pensamiento docente como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve (Contreras, 1991). El estatus de la Didáctica finalmente es el de una ciencia interpretativa y deconstructiva.

El movimiento comprensivo-crítico entreteje así una crítica certera a la perspectiva tecnológica. Plantea un cambio radical en torno a la definición del objeto y las tareas y asuntos de interés de la Didáctica. Es en este contexto en donde encuentra asidero el concepto estrategias de enseñanza.

### ***El Concepto Estrategias de Enseñanza Bajo los Influjos del Movimiento Comprensivo-Crítico.***

En el año 1987 Lawrence Stenhouse realizaba una audaz afirmación: “Prefiero el término estrategia de enseñanza al de métodos de enseñanza ... estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje basándose en principios, y concede más importancia al juicio del profesor” (como se citó en Falieres, 2005, p. 258).

Tiempo más tarde María Davini (2008) retomará el concepto e indicará que las estrategias de enseñanza aluden a una “elaboración auténtica, creativa y contextualizada por los propios docentes” (p.73).

En estas definiciones hay elementos comunes. El primero, la atribución de un papel destacado y protagónico para el docente en la configuración de la enseñanza. Él, en base a juicios personales, elabora un constructo auténtico y creativo. El segundo, el papel estructurante del contexto. La relevancia dada al contexto, se cree, ocurre en dos sentidos. Primero porque actúa como punto de referencia para la elaboración de la propuesta. La enseñanza adapta sus formas a la de los contextos en los que se erige. Segundo, porque el contexto actúa en los marcos de sentido, de legibilidad y acción del docente.

Asimismo, Anijovich y Mora (2017) retomarán el concepto. Las estrategias de enseñanza quedan definidas como:

“el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p. 23).

Nuevamente aquí, la definición subraya el papel protagónico del docente en la elaboración de la propuesta. La condición del docente es la de un sujeto reflexivo. El docente planifica, toma decisiones, somete su práctica a procesos de revisión y mejora.

Pero la definición remite además a la dimensión metodológica de la enseñanza. Plantea que las estrategias de enseñanza, en tanto constructo, requiere de una serie de decisiones en torno al cómo enseñar. Se subraya inmediatamente que tales decisiones atienden a asuntos como, el formato de las actividades, el empleo del tiempo y el espacio, la selección y empleo de recursos, los modos de comunicación (Anijovich y Mora, 2017, p.24).

No obstante, y en coincidencia con los planteos de Ángel Díaz Barriga y Gloria Edelstein, se asevera que no hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento de los contenidos. La construcción metodológica se realiza en diálogo con la estructura conceptual de la disciplina objeto de enseñanza. La definición realizada por Anijovich y Mora remite ahora al problema del conocimiento.

Aún más, la construcción metodológica así significada considera la estructura cognitiva de los sujetos en situación de aprendizaje. La construcción metodológica requiere atender a los sujetos de aprendizaje y a los procesos de comprensión.

Finalmente, el concepto así planteado remite a un problema teleológico, el de las finalidades de la enseñanza. La pregunta del porque y para que remiten al problema de las finalidades que no es otro que el del sentido pedagógico de la enseñanza. En la definición ofrecida por Rebeca Anijovich y Silvia Mora este aspecto tiene un lugar destacado. El sentido pedagógico de la acción

es el que finalmente la orienta. Allí radica su importancia. Puede decirse que, la estrategia de enseñanza en tanto trama se entreteje al ras de la urdimbre que finalmente la sostiene y guía<sup>6</sup>. El sentido pedagógico representa para la estrategia lo que la urdimbre al tejido.

Como ya se advirtió, la investigación adscribe a esta definición. Entiende que las estrategias de enseñanza:

- refieren al conjunto de disposiciones del docente para promover aprendizaje,
- implican decisiones en torno al que, como, porque y para que enseñar,
- es un constructo auténtico, creativo y contextualizado,
- se encarnan en un sujeto docente que las interpreta en función de sus marcos personales,
- se realizan bajo condiciones institucionales, culturales, sociales, históricas y políticas específicas.

En tanto la elaboración de estrategias para la enseñanza decantan en problemas de definición del contenido-el que, la metodología-el cómo y los sentidos pedagógicos-el porqué y el para qué se cree necesario, en lo que sigue, atender a estos asuntos.

***Estrategia De Enseñanza: Definiciones en Orden al Contenido.*** Se ha advertido que, la proyección de estrategias de enseñanza requiere de decisiones por parte del docente en orden al contenido.

Respecto a los contenidos que define el currículum, las instituciones y el docente realizan un nuevo proceso de selección. Para la selección de contenidos el docente sigue diversos criterios. Autores como Gojman, Segal (1998), Alisedo (1994) y Furman (2021) han remarcado que, para

---

<sup>6</sup> La urdimbre representa el conjunto de hilos longitudinales que se mantienen en tensión en un marco o telar. Bajo su guía la trama se entreteje para alcanzar el producto final: el telar.

discernir entre uno u otro contenido, el docente puede seguir criterios de significatividad lógica, de significatividad psicológica y/o de significatividad social.

Entienden que cuando el docente plantea la selección desde criterios de significativa lógica, opta por organizar el contenido en función de la estructura sintáctica de la disciplina objeto de enseñanza. Cuando la estructuración de la ciencia es transpuesta al aula sin modificación alguna el resultado pedagógico se conoce como logocentrismo. Así, el objeto de la ciencia es el único organizador de los saberes (Alisedo, 1994). En cambio, cuando la selección se realiza desde criterios psicológicos, el docente busca ajustar el contenido a las posibilidades reales de aprendizaje de los estudiantes (Gojman y Segal, 1998; Alisedo, 1994). Por otro lado, cuando la selección se realiza con miras a atender necesidades de formación de los estudiantes, el criterio que se sigue el docente es el de significatividad social.

El contraste realizado entre uno y otro criterio no significa que el docente no pueda agrupar y combinarlos en los procesos de discernimiento y selección. El docente puede evaluar y seleccionar contenidos que considera pertinentes entablando relación entre el currículum, la disciplina, el contexto y los estudiantes. Una propuesta interesante a tal fin es la realizada por Gojman, Segal (1998) y Siede (2010). Los autores propusieron organizar los contenidos a partir un eje vertebrador: el recorte didáctico. Entienden por recorte a la unidad social delimitada y recortada de la vasta realidad social, acción realizada por el docente, con el objeto de promover un ejercicio de análisis entre los estudiantes. El trabajo con recortes tiene la virtud de aglutinar conocimientos que movilizan intereses de alumnos y docentes, al mismo tiempo que mantiene algunos rasgos constitutivos de las disciplinas objeto de enseñanza.

Tras la selección comienza un proceso de curaduría del contenido. Schwartzman y Odetti (2013) han utilizado la metáfora del curador-autor<sup>7</sup> para dar cuenta de las acciones que el docente realiza con el contenido. Aseguran: los maestros llevan adelante un proceso de curaduría que implica búsqueda, selección, focalización, agrupamiento, reutilización, transformación y exposición del contenido<sup>8</sup>. Bajo estas condiciones el contenido discernido deviene en un constructo con nuevos significados. De esta manera y en sintonía con las tareas del curador, el docente parte de una selección, pero genera luego con ellos una estructura estética novedosa a través de la cual el público ve sus obras (Odetti, 2012).

Aún cuando la metáfora del curador-autor es fructífera para entender las realizaciones del docente sobre el contenido hay que subrayar sus limitaciones. Si bien es cierto que el docente selecciona y transforma el contenido, lo hace, no con la finalidad de satisfacer necesidades estéticas sino con la de generar representaciones escolares comprensibles. El docente opera sobre él, realiza un tratamiento didáctico del contenido, a fin de que sea comprensible para un grupo de alumnos (Bolívar, 2005). Este es el propósito último que persigue. Además, mientras que el curador-autor diseña productos para un público espectador, el docente prepara contenidos para que el grupo de estudiantes eventualmente operen sobre él.

Hacer asequible el contenido no siempre es una tarea sencilla. Para transformar didácticamente el contenido en algo enseñable el docente hace uso de diferentes recursos. Sus presentaciones eventualmente apelan al uso de metáforas, en otras recurren al empleo de analogías, ejemplos o antinomias.

---

<sup>7</sup> El trabajo del curador consiste en colocar en el espacio expositivo determinados objetos que ya tienen un estatus de arte. Algunos especialistas consideran que la muestra es también una obra en sí misma, una construcción narrativa con sentido propio. Así, el curador es, además, autor (Groys, 2011).

A la par, el docente opta por ordenar el conocimiento en secuencias que siguen una progresión lineal acumulativa. En tal caso los ordena en función de su complejidad, proximidad o familiaridad. Aquí la enseñanza sigue una secuencia que va de menor a mayor complejidad, de lo cercano a lo lejano, de lo conocido a lo desconocido. Otras veces, en cambio, los dispone en una marcha de progresión no lineal por descentraciones múltiples. El orden de los contenidos aquí no es lineal, ni acumulativo sino elíptico y recursivo (Litwin, 2008).

Es preciso realizar una anotación más. En este trabajo se consideran contenidos no solo a los conceptos, sino además a los hechos, destrezas, aptitudes y a las habilidades (Finn y Zimmer, 2012 citado en Paoloni y Rinaudo, 2021). El contenido en suma refiere a todo objeto de transmisión en el marco de la propuesta de enseñanza.

***Estrategia De Enseñanza: Definiciones En Orden A La Metodología.*** Se ha afirmado que las estrategias de enseñanza suponen decisiones de orden metodológico. Es decir, la elaboración de estrategia para la enseñanza requiere de disposiciones que tienden a organizarlas operativamente a favor de la producción aprendizajes en el grupo de estudiantes.

Se ha afirmado igualmente que el planteo metodológico en su diseño no puede obviar el tratamiento de los contenidos otrora objeto de enseñanza. Su estructura y lógicas de organización tienen un papel importante en su configuración. Tampoco puede el diseño desentenderse de las posibilidades de apropiación de estas por parte de los estudiantes ni de las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan (Edelstein, 2010). Así el docente deviene en sujeto que reconociendo su propio hacer, las características de la disciplina objeto de enseñanza, los sujetos y el contexto, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia (Remedi, 1985., Edelstein, 2010).

Según este planteo las construcciones metodológicas elaboradas por el docente adquieren múltiples formas. Mientras algunas disposiciones otorgan pocas oportunidades al estudiante para

interactuar con el contenido y/o el profesor, tal es el caso de las clases magistrales, otras en cambio se inclinan a generar experiencias en las que el grupo interactúe con el contenido y/o el maestro.

La clase expositiva alternada con momentos de discusión es una metodología que se realiza con ajustes a estos menesteres<sup>9</sup>. La metodología intenta superar la deficiencia de la comunicación en un solo sentido, planteada en las clases magistrales, mediante la puesta en juego de un círculo virtuoso que intercala exposición-preguntas- diálogo-discusión. La clase así planteada da lugar a la participación y a la interacción entre estudiantes y contenidos. Relación, mediada esta vez, por el profesor. Se cree que la clase así trazada impulsa el involucramiento por parte del grupo de estudiantes, la reflexión y la construcción de significados compartidos.

Puede verse, el papel destacado que tiene la pregunta. Su inclusión en el modelo expositivo marca puntos de inflexión y le otorga otra dinámica. En clases, el docente recurre al planteo de preguntas con cierta frecuencia. Esto, en gran medida, por las cualidades que encierra. Según lo destaca Litwin (2008) la formulación de preguntas es una estrategia positiva que favorece el desarrollo de procesos reflexivos en los estudiantes. Además, las buenas preguntas permiten indagar en las creencias previas, despiertan el interés y la recreación de sentidos. Hay otros usos designados a la pregunta. En ocasiones el docente lo utiliza para dar pie y andamiaje a la explicación que desarrolla, otras para evaluar los contenidos aprendidos. Por ello la autora llama a reconsiderar el valor pedagógico de la pregunta, a elaborar procesos de reflexión y de mejora en torno a ella.

La tarea, asimismo es un instrumento de uso habitual entre los docentes. Destinada a generar experiencias en las que el grupo de estudiantes interactúe de manera directa con el contenido, se la ha considerado como el núcleo y elemento organizador de la clase. La propuesta

---

<sup>9</sup> La propuesta se nutre del modelo de Exposición y Discusión diseñado por Eggen y Kauchak (2001).

no es nueva. John Dewey insistía ya en la necesidad de favorecer la actividad de los alumnos y su participación protagónica para poder aprender. La inclusión de tareas en clases que promuevan la interacción y la construcción colectiva de conocimiento es, según el autor, una decisión acertada cuando no necesaria.

Anijovich, Mora (2014) y Mazza (2022), en igual sentido que Dewey ubican a la tarea como un lugar de creación de sentidos. Afirman que es el carácter inacabado y de indefinición de la tarea lo que le da la posibilidad misma de ser una instancia de creación y transformación.

Se remarca así que la tarea supone de parte del docente la construcción de condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizaje con sentido. El docente diseña desarrolla, adapta, selecciona y ejecuta tareas con ajustes a tales expectativas. De esta manera el docente emprende caminos hacia un quehacer no siempre sencillo. Las complejas elaboraciones y definiciones que suponen la construcción de las tareas han sido remarcadas por Walter Doyle en la década del 80 y reafirmada luego por Mazza (2007), Paoloni y Rinaudo (2021). Para ellos la elaboración de tareas supone la dilucidación y fijación de metas de aprendizaje claras. Además, requiere la producción de consignas de trabajo, la selección, reconstrucción y disposición de materiales empíricos o simbólicos para su resolución. Por otra parte, necesita prever un marco para orquestar el encuentro de los estudiantes con tales materiales y de suyo la creación de un espacio intersubjetivo creado a partir de la interacción a nivel funcional, simbólico e imaginario (Mazza, 2007).

Walter Doyle en un intento por reconstruir las tareas académicas que han elaborado los docentes, ha planteado una tipología que las clasifica según la actividad cognitiva que promueven. Así, ha identificado que en su quehacer el docente promueve tareas de memorización, de aplicación y de búsqueda. Cuando el docente plantea tareas de memorización espera que los estudiantes reproduzcan información que han sido desarrolladas previamente. En las tareas de procedimiento

sus expectativas son otras, aguarda a que ellos apliquen procedimientos estandarizados. Las tareas de búsqueda e identificación proponen a los estudiantes que identifiquen pasajes de un texto. Más tarde el autor adicionará otras dos tareas. Serán nominadas como tareas de transferencia y tareas de opinión (Mazza, 2007). Las primeras requieren de los estudiantes el uso del conocimiento y habilidades en circunstancias y marcos disímiles de los que en principio fueron planteados. La segunda exige a los estudiantes que manifiesten su parecer y marquen postura.

Además, con el interés de generar compromiso e involucramiento en los estudiantes para con la tarea, el docente ha ampliado la gama de las propuestas disponibles y ha planteado otras que se caracterizan por ser producciones novedosas, inquietantes, auténticas, con resoluciones abiertas y complejas. La opción por tareas de este tenor está ampliamente fundamentada. Diversos autores (Rinaudo, 1994., Mitchel y Carbone, 2011., Paoloni, Loser y Facón, 2018) han demostrado que las tareas que generan mayor convocatoria entre los estudiantes son aquellas que se manejan en el terreno de lo novedoso y lo inquietante, que permiten diversas actividades de trabajo, que dan lugar a la creatividad, que se generan al ras de sus necesidades vitales y que se presenta con cierto grado de complejidad. Sobre esto último, se remarcó que... “el nivel de dificultad debe ser el óptimo respecto de las capacidades de los alumnos; es decir, la tarea no debería ser tan difícil que produzca ansiedad ni tan fácil que produzca aburrimiento” (Paoloni y Rinaudo, 2021, p. 59).

Las tareas conforman eventos de la clase que brindan oportunidades a los estudiantes para crear y recrear nuevos sentidos. Los docentes se constituyen en actores clave en tanto determinan las oportunidades de aprendizaje que experimentarán los estudiantes a través de las tareas que les asignan. Su diseño moviliza saberes y recursos diversos.

*Estrategias de Enseñanza: Definiciones en Orden a los Materiales Didácticos.* A la par de las decisiones en orden al contenido y la metodología, la prefiguración de estrategias para la enseñanza requiere considerar los materiales didácticos en tanto parte constitutiva de ellas<sup>10</sup>.

En el diseño y puesta en juego de la enseñanza el docente se sirve de diversos materiales. Apela a los denominados materiales curriculares, fundamentalmente libros de textos y a otros como mapas, dibujos, calendarios, elementos de laboratorio etc. Es decir, recurre a materiales diseñados con el propósito de colaborar en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos escolares.

También recurre a materiales que no fueron diseñados especialmente para la enseñanza: obras literarias, una pieza música, un film, por ejemplo. En estos casos el docente despliega un proceso de curaduría que, tal como se advirtió en apartados anteriores, implica arreglos a fin de adecuarlos a los propósitos de la enseñanza. Como lo advierte Gimeno Sacristán (1997), el docente realiza ajustes y dispone materialidades para que ... “a través de su manipulación, observación o lectura [se generen] oportunidades [para] aprender algo o bien para que con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza” (p. 71).

Al igual que Gimeno Sacristán, Odetti (2016) y Jara (2020) han advertido que los materiales didácticos requieren de un tratamiento especial. A fin de ser integrado a una secuencia y dar respuesta a los objetivos pedagógicos previstos, el docente realiza tareas de adecuación, reformulación y asimilación. Los materiales didácticos son considerados construcciones o elaboraciones que se definen con relación a los propósitos, los contenidos y los contextos. Hay que

---

<sup>10</sup> La revisión realizada por numerosos autores (Escolano, 2010; Dussel, 2019 y otros) permite afirmar la persistencia a través del tiempo de la dimensión material de la enseñanza. Otrora, los libros de texto, más tarde el empleo de imágenes, de dispositivos audiovisuales y recientemente la prevalencia abrumadora de los recursos hipermediales en las aulas, dejan entrever que los materiales han signado las prácticas de enseñanza en su devenir.

hacer notar que las acciones que se realizan sobre ellos son de diversa índole, atendidas a los propósitos escolares claro está, pero además a las características físicas y simbólicas del material.

Así planteado, los materiales reflejan la síntesis de opciones epistemológicas, metodológicas y psicológicas que se deciden en toda práctica de enseñanza situada. El docente realiza complejas lecturas del objeto, su morfología, sus atributos materiales y simbólicos y sobre el papel que pueden jugar estos en el marco de la propuesta de enseñanza de contenidos escolares específicos.

Una anotación más. En la consideración de los materiales didácticos es oportuno incluir además al aula en tanto entorno tecno-físico y tecno-cultural. El aula para el docente es asimismo objeto de reflexión y transformación con miras al despliegue de enseñanzas y el logro de aprendizajes significativos. Según esta afirmación, el docente cumple un papel protagónico en la organización espacial del aula (Suarez Palo, 1987).

Continua Augustowsky (2003): el aula ...“es más que una disposición del mobiliario o una colección de centros de interés, los elementos activos y explicativos que son dispuestos por los profesores dentro del ambiente de aprendizaje pueden ser un poderoso instrumento para la enseñanza” (p. 40). Se entiende por elementos activos del aula a aquellos materiales semifijos dispuesto por el docente en el entorno físico y que cumplen una función pedagógica. Las paredes del aula, por ejemplo, devienen ahora en soporte de materiales diversos, láminas, producciones de los estudiantes, retratos de próceres, dibujos, mapas y otros. Estos materiales se utilizan ocasionalmente para inscribir y legar los conocimientos desarrollados en una clase cumplen otras la de ser testigo memoria, la de reflejar la síntesis de operaciones, de auto evaluación, de estímulo.

***Estrategias de Enseñanza y Sentidos Pedagógicos.*** Dilucidar los sentidos de la enseñanza es una acción necesaria cuando se advierte que estos son, en definitiva, los marcos y las coordenadas desde las cuales se estructura la experiencia didáctica.

En apartados anteriores se utilizó una analogía a fin de dar claridad al término. En ese acto se equipararon las relaciones entre sentido pedagógicos y la construcción de estrategias de enseñanza a las de la urdimbre y el tejido. Los sentidos pedagógicos a la manera de la urdimbre guían y conducen la elaboración de estrategias de enseñanza. Entonces, el sentido pedagógico remite a la razón de ser de una clase, es el “que orienta las decisiones de la clase y que define su unidad de sentido” (Steiman, 2018, p. 129)

Deja ver la analogía el carácter tácito de dichos sentidos. No siempre hay conciencia plena de su existencia entre los actores que las practican. El esclarecimiento de los sentidos pedagógicos que ordenan las estrategias de enseñanza es una tarea compleja que no se resuelve acudiendo a las metas establecidas en el currículum o las trazadas en la planificación. Entiende Mazza (2007) que son construcciones idiosincráticas que remiten a los condicionantes históricos, sociales, institucionales-tradiciones- y a las perspectivas del actor<sup>11</sup>.

Por otra parte, hay que remarcar que los sentidos no tienen un significado unívoco. Se tratan de construcciones con significados sujetos a procesos de reconstrucción permanente. Nuevamente Diana Mazza remarca que “la tarea” se renuevan a la luz de los contextos y los procesos de interacción que se producen en el aula.

## **El concepto Educación Escolar de Jóvenes y Adultos**

### ***Introducción.***

Se ha advertido que la investigación procura comprender las estrategias de enseñanza que desarrollan maestras y maestros en contextos escolares de jóvenes y adultos. Por ellos es preciso apuntalar este último término.

---

<sup>11</sup> En la tesis denominada “La tarea en el nivel superior de la enseñanza” desarrollada en el marco del posgrado Doctorado en Ciencias de la Educación de la UBA, la autora utiliza el término “la tarea” para referirse al sentido último, global y totalizante de la enseñanza. El entrecomillado es de la autora.

La Educación-Escolar- de Jóvenes y Adultos es un término equivoco. Así planteado puede evocar a cualquier propuesta formativa que tiene a un referente definido por su condición etaria. Los estudios sobre Andragogía se asienta en este supuesto. Aquí, el término se postula desde otros sentidos. Remite a una propuesta educativa emanada desde los sistemas educativos nacionales-escolarización- y que tiene como sujeto a jóvenes y adultos que, como condición definitoria, pertenece a sectores populares. Se asume que la condición de exclusión pedagógica es además un factor de exclusión social.

En los apartados que siguen se da cuenta del alcance del término. Para ello se realizan apuntes sobre, el contexto histórico del cual emerge, los agentes que en el país asumen la responsabilidad de educar a jóvenes y adultos y, finalmente, las instituciones en las que se materializa la propuesta.

***Alcance del Término Educación Escolar de Jóvenes y Adultos. Revisión Historia, de sus Mandatos Fundacionales y Definición.***

La educación de jóvenes y adultos se presenta como un campo complejo y heterogéneo. En la larga historia de la educación de adultos en el país, fueron múltiples y variados los sujetos sociales que llevaron adelante experiencias educativas con personas adultas.

En tanto el Estado Nacional desde principio de siglo XX se posiciona como el principal agente de desarrollo de experiencias educativas para el sector -a partir de la promulgación de la Ley N° 1420 del año 1884 y el nombramiento de “Cursos de Obreros” y “Escuelas Vespertinas y Nocturnas” para adultos- existen otros actores que se involucran en el campo y desarrollan experiencias socio educativas por fuera de los circuitos escolares. Mayormente fueron grupos antagónicos al Estado quienes emprendieron esta tarea. Aunque con matices, estos agrupamientos disidentes conformados por corrientes políticas ligadas al movimiento obrero como el partido socialista y anarquista, vincularon la educación a prácticas políticas, bajo consignas como la de

educar para la movilización anti-capitalista y para la libertad frente al Estado. Además, designaron a la educación un papel especial en el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores populares. Estos sectores conformaron un currículum alternativo que incluyó contenidos inclinados a fortalecer la organización social y comunitaria, la capacitación laboral, la prevención médica, la educación sexual, profiláctica, entre otros aspectos vitales de las personas (Pineau, 2003; Martínez Mazzonla, 2011).

Con el inicio del siglo XX estos sectores perdieron fuerza frente a la expansión del sistema educativo oficial. La educación de jóvenes y adultos quedó bajo el control del Estado que se constituyó en la principal y casi excluyente agencia educativa (Tedesco, 1986).

Desde luego, la hegemonía del Estado en el campo no implicó la disolución absoluta de estas prácticas divergentes. Lejos de ello, estas experiencias decantaron en una pedagogía alternativa del adulto que confrontó y logró permear en el discurso oficial (Puiggrós, 1990)<sup>12</sup>. Décadas más tarde, movimientos sociales, gremios, sindicatos y ocasionalmente algunas instituciones escolares retomarían y practicarán sus postulados fundamentales.

En suma, el Estado se constituye en el principal agente de desarrollo de actividades educacionales para la población adulta, no obstante, no se puede obviar que existen importantes experiencias educativas con adultos desarrolladas más allá de la escuela.

Cabe aquí una aclaración. Las prácticas educativas impulsadas y desarrolladas en el marco del sistema educativo nacional e interesada en la conclusión de estudios formales sean del nivel educativo primario o secundario, fueron nominadas por Brusilovscky (2006) como educación

---

<sup>12</sup> La categoría “alternativas pedagógicas” refiere a las tendencias educativas que se presentan como oposición al modelo hegemónico. Son todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas), mudaron, alteraron e interpelan al modelo educativo dominante. Puiggrós (1990).

escolar de jóvenes y adulto. La autora denomina así a ... “la parte del sistema educativo que atiende a la población que supera la edad de obligatoriedad escolar y que no ha accedido a la escuela o no ha finalizado sus estudios” (p.10). Frente a la noción amplia de la educación para jóvenes y adultos desarrollada por Sirvent (1996), en la que se incluye tanto las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales, como la oferta educativa no formal e informal<sup>13</sup>, Silvia Brusilovsky escinde el campo y atribuye a las propuestas escolarizadas elementos culturales específicos y distintivos. Existe en ellas una particular cultura distanciada de las desarrolladas en las escuelas para niños y las propuestas educativas desarrolladas más allá de la escuela<sup>14</sup>. De hecho, Brusilovsky junto a Cabrera (2006), señalaran más tarde que las escuelas de adultos en su devenir histórico fueron forjando una cultura escolar tensionada entre las funciones usualmente atribuidas a ella. Vale resaltar, a las escuelas de adultos se le atribuyó funciones variadas, entre ellas la contención emocional de los estudiantes, la compensación de la escolaridad perdida y/o la formación participativa y crítica del estudiante adulto, en tanto sujeto político. Estas tensionan o confluyen en una cultura escolar específica.

### ***Las Instituciones de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario en Argentina.***

Hay que decir que el mandato fundacional de las propuestas impulsadas desde el Estado, las de las Escuelas Primarias, devino de la necesidad de alfabetizar a la población analfabeta, de brindar una educación elemental para la conclusión de los estudios de nivel primario y ofrecer espacios de formación ocupacional<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Sirvent (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste.

<sup>14</sup> Julia (1995) y Vidal (2004) abogan por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original. La cultura escolar es entendida como el conjunto de normas y prácticas construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo que permanecen relativamente estables.

<sup>15</sup> Conviene destacar que la preocupación por la educación secundaria de las personas jóvenes y adultas es tardía. Se concreta en el contexto de demanda de nuevos roles ocupacionales tras la crisis del treinta, en el marco del periodo conocido como industrialización por sustitución de importaciones. La coyuntura económica y política demandó a los

El impulso de estas propuestas educativas partió del reconocimiento de la incapacidad del sistema escolar infantil para garantizar el mandato que le fue asignado. Frente a la problemática de la exclusión y de cobertura educativa generada desde el seno del mismo sistema, el Estado impulsa una modalidad educativa especializada, es decir un particular “aparato de enseñanza” que implica estructuras institucionales: organizaciones, programas, horarios, sujetos, relaciones de saber-poder, procesos, procedimientos, espacios sujetos a reglas” (Messina, 2016).

A diferencia de otras propuestas distinguidas por el nivel o grado de formación -las escuelas de los niveles educativos primario, secundario y superior- o por su contenido -escuelas técnicas, agro-técnicas, artísticas-, el conjunto de propuestas escolarizadas de la modalidad se presenta como una educación definida por el grupo al cual se orienta: el sujeto adulto (Messina, 2002).

Una acotación. Aun cuando el sujeto adulto quedo definido en la normativa por su mayoría de edad, quince unas veces, dieciocho años otras, numerosos autores (Brusulovsky, 2006., Toubes y Buitron, 2008) han remarcado antes su condición de marginalidad social y pedagógica. El uso del término educación de jóvenes y adultos deviene en eufemismo en la medida en que verdad hace referencia a la educación de sectores populares.

En el país la educación escolar de adultos de nivel primario se materializó bajo dos formatos educativos. El devenir de las Escuelas Vespertinas y Nocturnas de finales de siglo XIX y los desarrollados a partir de planes, programas y proyectos de alfabetización y de educación básica. El Estado no solo postuló a las tradicionales instituciones como garante de la escolaridad, sino que además desplego planes y programas de escolarización a término.

Respecto a las primeras hay que decir que se crearon durante el período 1868-1872 en el que ocupó la presidencia de la nación argentina Domingo Faustino Sarmiento. Fueron también

---

trabajadores ciertos niveles técnico-profesionales, conocimientos de oficios y una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar (Filmus.1996).

denominadas Cursos Libres (Tello, 2006). Funcionaron en algunos colegios nacionales como el Colegio Nacional de Salta, Entre Ríos, Mendoza, Buenos Aires etc. Eran cursos destinados a obreros. Más tarde, la educación de adultos queda formalmente instituida como un subsistema dentro del sistema educativo argentino cuando la Ley de Educación Común número 1420 establece:

-el funcionamiento de “Escuelas para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados”. Art. 11. Ley 1420/1884;

- un “mínimum de enseñanza para las escuelas (...) de adultos que comprende estos ramos: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad; nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional; explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionan con la industria habitual de los alumnos de la escuela.” Art. 11. Ley 1420/1884.

En paralelo, el Estado impulsó planes, programas, proyectos de emergencia para la alfabetización y la educación básica para personas adultas. De manera puntual, estos proyectos cobraron fuerza en las décadas del sesenta y el setenta en el marco de las políticas desarrollistas en el país y se extendieron hasta el presente<sup>16</sup>. Mayormente fueron programas planificados para atender a sectores focales de la población adulta considerados estratégicos y urgentes.

Entre los programas que se desarrollaron en el país se pueden mencionar algunos a modo ilustrativo: el Programa Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos vigente desde el año 1965, la Campaña de Reactivación Educativa para la Reconstrucción de 1970, el Programa Adulto en el año 2000, el Plan Federal de Alfabetización y Educación Básica, Plan Nacional de

---

<sup>16</sup> El ideario desarrollista identificó al analfabetismo como uno de los principales obstáculos para los países “subdesarrollados” y en “vías de desarrollo” (de la Fare, 2011).

Alfabetización Encuentro desplegado desde el año 2004 y el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios –Fines- que data desde el año 2009 con vigencia en la actualidad.

Cabe resaltar que las propuestas que se desarrollaron en el país se presentan bajo formatos disímiles y con escasa articulación entre sí. Presentan diferencias no sólo en la configuración de los planes de estudios, que alternaron en cuanto a los campos de contenidos implicados y en la duración de las trayectorias educativa, sino además en los públicos a quienes está dirigida, los espacios institucionales, el tipo de personas que cumplen la función docente y las modalidades de trabajo adoptada. Lavanchy (2015) remarcó que las jurisdicciones presentaron propuestas educativas heterogéneas, superpuestas y agregadas unas sobre otras pre- existentes.

La desarticulación del subsistema da cuenta de una problemática profunda: la ausencia de una política global y sostenida para el sector y la primacía de políticas de salvataje, de omisión, de eliminación y por programas masivos a corto plazo (Mesina, 2002).

En el presente trabajo se adscribe a la definición dada por Silvia Brusilovsky. Entiende que la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos:

- alude al conjunto de propuestas educativas emanadas desde el sistema educativo nacional interesadas en la conclusión de estudios formales sean del nivel educativo primario o secundario.
- es poseedora de una cultura específica irreductible a las de la escuela de niñas y niños y a las experiencias educativas desarrolladas más allá de la escuela,
- se llevaron adelante mediante formatos disímiles, las Escuelas Primarias Vespertina y Nocturnas para Jóvenes y Adultos y planes, programas, campañas a término.
- se destacan por la heterogeneidad patente en los currículums y lo regímenes de cursados.

## **A Modo de Síntesis**

Para dar cuenta de las prácticas que desarrolla el docente en estos ámbitos se optó por el concepto Estrategia de Enseñanza retomado por Anijovich y Mora (2017). Esta es entendida como una particular disposición desplegada por el docente, con el fin de promover aprendizajes en los estudiantes. Esta particular disposición supone una organización que, aunque sistemática, está asentada en principios prácticos y lógicas que operan tácitamente. Se postula que estas realizaciones no son el resultado de esfuerzos solitarios y aislados, sino que están surcados por contextos: el áulico, el institucional-en las que se incluyen las pedagogías del adulto- y el social histórico y político.

La educación de jóvenes y adultos se presenta como un campo diverso y complejo. Brusilovsky (2006) escinde el campo a través del término Educación Escolar de Adultos y atiende prioritariamente a las experiencias escolares impulsadas desde el sistema educativo nacional. En esta línea atribuye especificidad a las prácticas allí desarrolladas mediante el reconocimiento de cultura escolar específica. En el país las propuestas escolarizadas para adultos se desplegaron mediante ofertas diversas y disímiles.

### **Capítulo III. El Diseño de Investigación.**

#### **Presentación.**

El capítulo da cuenta del conjunto de decisiones tomadas en torno a la construcción del diseño metodológico que guía esta investigación.

En el primer apartado se mencionan las características sobresalientes del enfoque de investigación adoptado y se describen los referentes empíricos de la investigación. El segundo apartado detalla los procedimientos seguidos para el análisis de la información accedida.

#### **Planteo, preguntas y objetivos de la investigación.**

La presente investigación está inscripta en dos campos problemáticos. Forma parte de los estudios centrados en las prácticas educativas y escolares de jóvenes y adultos y se suscribe en las investigaciones y estudios realizados desde las Didácticas Específicas<sup>17</sup>.

Busca comprender las respuestas didácticas que ensayan maestras y maestros de educación primaria cuando despliegan sus prácticas en contextos escolares de jóvenes y adultos. Puntualmente propone comprender, es decir, describir, reconocer y de construir las estrategias de enseñanza que desarrolla el docente en una de las dos instituciones escolares de nivel primario para jóvenes y adultos presentes en la provincia de Jujuy: el Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria para Jóvenes y Adultos”. La reconstrucción de estas prácticas es acompañada de una revisión de los sentidos y lógicas desde que se producen tales estrategias.

El estudio supone que las Didáctica-s no han producido modelos de enseñanza<sup>18</sup> que guíen al docente en el desarrollo de estrategias de enseñanza en escenarios educativos y escolares de jóvenes y adultos. Sostiene además que la formación docente inicial y en servicio no le brindó al docente conocimientos y herramientas que le permitan desplegar estrategias acordes a las demandas del campo (Brumat y Ominetti, 2006)<sup>19</sup>. En la provincia de Jujuy, los planes de estudios que se sucedieron omitieron la especificidades y demandas formativas del campo. No se aprecia en ello la inclusión de espacios curriculares y contenidos vinculados a la educación de adultos<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza (Camilloni, 2010). En particular el estudio se inscribe en los programas de investigación de la didáctica específica según edades y características sociales de los sujetos.

<sup>18</sup> El modelo de enseñanza es entendido aquí como una producción específica- que conlleva la formulación de un saber didáctico específico y la producción de materiales para la enseñanza- que toma en cuenta las características particulares del contexto educativo (en este caso de la EPJA.), para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos (Parra, 2006; Terigi, 2008).

<sup>19</sup> Brumat y Ominetti (2006) tomaron como objeto de análisis el Plan Nacional 916/71, Plan nacional MEB, 1988 y Plan provincial de Córdoba- 2001

<sup>20</sup> Se revisó el Diseño Curricular Provincial para la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria aprobado por Res: 4272-E-09. En el plan la Unidad Curricular “Problemática Contemporánea de la Educación

La configuración particular del campo, los requerimientos específicos de formación del sujeto adulto, la notable heterogeneidad de los estudiantes, la prevalencia de trayectorias escolares discontinuas signadas por particularidades personales y contextuales, la estructura organizativa de la institución y del aula, solicitan una intervención especializada. Situación no contemplada en el subsistema formador y relegada en la investigación didáctica y las desarrolladas en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Frente a este escenario el docente que se desempeña en ámbitos escolarizados de jóvenes y adultos se ve desprovisto de conocimientos y guías prácticas que le permitan diseñar estrategias de enseñanza acordes a los requerimientos del campo.

Un problema didáctico específico emerge cuando se observa que el docente que emprende tareas de enseñanza no cuenta con criterios básicos y normas generales de acción que los oriente en la toma de decisiones al enseñar en estos contextos. Por ello resulta imperativo conocer: ¿cómo resuelve el docente el problema didáctico que se le presenta en estos escenarios? ¿qué estrategias de enseñanza desarrolla cuando su práctica se despliega en instituciones escolares de nivel primario para jóvenes y adultos? ¿cómo se estructuran y organizan tales estrategias? ¿qué sentidos le asigna? ¿bajo qué condiciones institucionales, organizacionales, curriculares y biográficas se realizan?

La investigación plantea como objetivo general:

- Comprender las estrategias de enseñanza que desarrolla el docente de educación primaria en instituciones escolares de nivel primario para jóvenes y adultos en la provincia de Jujuy.

---

Primaria” aborda las diferentes modalidades del nivel entre ellas la EPJA. Esta realidad toma otro curso cuando en el año 2019 la jurisdicción considera la inclusión de la orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la formación de maestros del nivel primario La inclusión de la orientación en EPJA para el profesorado de Educación Primaria supuso la creación de dos unidades curriculares específicas: “Fundamento y Problemáticas de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y “Enseñanza de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ambas con una carga total de 64 horas equivalente a un dictado cuatrimestral respectivamente.

Se delinearon objetivos específicos que buscan:

- Describir las estrategias de enseñanza que desarrolla el docente en escenarios escolares de jóvenes y adultos, con especial atención a la relación maestro-estudiante y conocimiento, métodos, técnicas y actividades planteadas, materiales didácticos, estilos de manejo del grupo clase, manejo del tiempo y del espacio.
- Reconocer las estrategias de enseñanza que desarrolla el docente en escenarios escolares de jóvenes y adultos
- Descomponer analíticamente las estrategias de enseñanza desplegada por el docente en los contextos escolares de jóvenes y adultos.
- Identificar los sentidos y lógicas desde las que se producen tales estrategias de enseñanza.

### **Características del Estudio: un Diseño de Investigación Flexible Basado en los Planteamientos de la Etnografía Escolar.**

El diseño de investigación se abocó a documentar las estrategias de enseñanza, que elaboran maestras y maestros en contextos escolares para jóvenes y adultos. En sentido estricto, se formuló con la intención de describir y comprender las estrategias de enseñanza desplegadas por dos maestras, durante el intersticio 2021-2022, en el marco del programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” vigente entonces en la provincia de Jujuy.

Por la naturaleza del problema que interesa indagar, se desarrolló un diseño de investigación cualitativo, nutrido de los aportes de la Etnografía Escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Este enfoque se caracteriza por: a) incluir en el análisis, prácticas escolares situadas en las periferias de los sistemas educativos nacionales; b) tomar apuntes de los aspectos cotidianos de la vida escolar y entre ellos, las prácticas y perspectivas de los actores; c) el desarrollo de un trabajo intensivo y

prolongado en el campo y d) la producción de una descripción textual del comportamiento de los actores en una cultura particular.

El diseño de investigación se trazó desde una actitud abierta, expectante y sensible a las dinámicas del fenómeno en estudio.

En los apartados que siguen se caracteriza el enfoque etnográfico, se describen las decisiones metodológicas adoptadas y el conjunto de técnicas de recolección, sistematización y análisis de datos utilizadas.

### **La Estrategia Metodológica: los Estudios Etnográficos y la Delimitación de los Referentes Empíricos de la Presente Investigación.**

Como se adelantó, el objetivo del presente estudio es interpretar las estrategias de enseñanzas que despliegan docentes en contextos escolares de jóvenes y adultos. La interpretación es entendida aquí, en los términos que la concibe la investigación socio antropológica. Refiere a la representación coherente de lo que piensan, dicen y hacen los actores en una determinada región y en un momento histórico. En este sentido, la investigación pretende inscribirse en la tradición etnográfica.

Aunque, los registros etnográficos datan del siglo XIX a partir de las investigaciones antropológicas que elaboraron inicialmente Franz Boas y Bronislaw Malinowski, la atención etnográfica a los fenómenos educativos y puntualmente a los acontecidos dentro de ámbitos escolares es reciente. La “Antropología de la Educación” se inicia como campo de estudio desde los años sesentas (Rockwell, 1980). En este movimiento, vale destacar los trabajos de Jules Henry, Courtney Cazden, Vera John y Dell Hymes, quienes en la década del sesenta y setenta, a partir de una perspectiva socio antropológica, analizaron las interacciones verbales, los códigos y las

competencias comunicativas que rigen el orden áulico<sup>21</sup>. Desde la década del ochenta, el enfoque amplía los márgenes de análisis mayormente circunscriptos a los límites de la escuela formal e incorpora el estudio de las escolaridades otras, de las experiencias practicadas en los márgenes del sistema educativo y a los flujos del sistema escolar en el trabajo, la política local, la concepción del mundo de los habitantes, la economía doméstica etc. (Rockwell, 1980).

Hay que decir que la inclinación de la investigación socio antropológica al estudio de los fenómenos educativos y escolares ha llevado a algunos autores a pronunciarse a favor de una “etnografía de la educación” y más aún de una “etnografía escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983; 2007).

La inscripción en la perspectiva socio antropológica suscitó, en el presente estudio, una sensibilidad especial hacia las prácticas, el lenguaje y las concepciones de los actores. Además, impulsó la puesta en juego de un trabajo de campo, prolongado e intensivo en el que se desplegaron técnicas clásicas de la investigación, entre ellas, la observación participante, la entrevista etnográfica y el relevamiento documental. A continuación, se da cuenta de los referentes empíricos de la investigación y de los aspectos sobresalientes del trabajo de campo.

### **Referentes Empíricos, Ingreso a las Instituciones Escolares y el Trabajo de Campo.**

#### ***Selección de los Referentes Empíricos e Ingreso las Instituciones Escolares.***

Por el interés del estudio se tomó a las y los maestros como sujetos de indagación. Se trabajó con un número reducido de docentes, un total de dos. Para la selección de los docentes se elaboró una muestra de juicio. Se optó por trabajar con docentes que: a) se encuentren desarrollando

---

<sup>21</sup> Se hace referencia al trabajo de Jules Henry, "A Cross-Cultural Outline of Education" -Un esquema intercultural de la educación- (traducción propia), surgido en el año 1960 a partir del estudio de procesos de interacción dentro del salón de clase en escuelas norteamericanas y el realizado por Courtney B. Cazden, Vera P. John y Dell Hymes, "Funciones del lenguaje en el aula" quienes mediante el planteo de una micro etnografía procuraron reconstruir el "código" o la "competencia comunicativa" que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores dentro del aula.

tareas como docente en contexto escolares de jóvenes y adultos; b) que posean una experiencia mínima de dos años como docentes de estudiantes jóvenes y adulto c) se encuentren desempeñando tareas de enseñanza en diferentes regiones geográficas de la provincia.

Para acceder a los docentes con el perfil requerido, se contactó y entrevistó a la entonces responsable de Servicios Educativos de la Coordinación de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia (CEPJA)<sup>22</sup>.

En dicho encuentro, y de acuerdo a los requerimientos de la muestra, la responsable seleccionó a dos maestras. La primera es maestra de un centro educativo ubicado en el departamento San Pedro de Jujuy (Caso N° 1); la segunda, también maestra, desarrolla sus clases en un centro educativo de la localidad de San Salvador de Jujuy (Caso N° 2).

Seguidamente, se realizó el primer contacto con las docentes. Para la comunicación se utilizó la vía telefónica. A partir de ella se pactó el primer encuentro. En él, se comunicó a las maestras los objetivos y las características sobresalientes del estudio. Asimismo, se informó la procedencia institucional de la investigación.

Desde el inicio ambas docentes se manifestaron dispuestas. La maestra del caso N° 1 remarca que, en los meses anteriores recibió la visita de estudiantes de práctica del Profesorado en Ciencias de la Educación procedentes de la Universidad Nacional de Jujuy, dando cuenta de su apertura a la visita de otras instituciones. En el encuentro aclaró además que, aunque el horario de ingreso a la institución es a horas 17, los “chicos” arriban entre las 17.30 y 18 horas. Por otra parte, la docente del caso N° 2 comentó que no recibió ninguna comunicación formal por parte de su responsable respecto a la visita del investigador. Igualmente afirma, esta dispuesta a colaborar.

---

<sup>22</sup> En la provincia de Jujuy la CEPJA tiene a cargo dos servicios educativos: el “Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria” y el “Plan de Finalización de Estudios Secundarios” (FINes).

En virtud de la muestra de juicio, la preselección realizada por la responsable de Servicios Educativos de la CEPJA y el diálogo inicial entablado con las docentes se conformaron dos casos. Estos casos constituyen los referentes empíricos de la presente investigación. Al hablar de referente empírico se alude a la delimitación de los sujetos, del lugar espacial, temporal u otro que proveerá la base documental del foco de la investigación (Achilli, 2009). Los casos que se constituyeron son los siguientes:

*Tabla 1. Caracterización de los referentes empíricos de la investigación.*

|           |   |
|-----------|---|
| Caso N° 1 | Maestra con cuatro años de antigüedad en la modalidad educación para jóvenes y adultos. Los desarrollado en programas de alfabetización y de educación primaria. El centro educativo en el que se desempeña funciona en el barrio Santa Cecilia del departamento San Pedro de Jujuy. Al centro educativo asisten mayormente estudiantes que pertenecen a una comunidad indígena Guaraní.          |
| Caso N° 2 | Maestra con once años de antigüedad en la modalidad EPJA desarrollados en programas de alfabetización y de educación primaria. El centro educativo funciona en una institución denominada “Dispositivo Territorial Comunitario Campo Verde” de la localidad San Salvador de Jujuy. Al centro educativo asisten mayormente estudiantes en situación de calle y consumo problemático. <sup>23</sup> |

### **El Trabajo de Campo.**

Captar el mundo escolar y la trama intersubjetiva requiere de la permanencia prolongada del investigador. Para el presente estudio se desarrolló un trabajo de campo caracterizado por una estadía relativamente larga en los centros educativos del PCETP y la puesta en juego de diversas técnicas de investigación entre ellas, la observación participante y la entrevista etnográfica. Se

<sup>23</sup> En función de conservar el anonimato de los docentes se modificaron las referencias geográficas y poblacionales del caso.

relevó, además, la documentación disponible principalmente aquellas utilizadas para el despliegue de estrategias de enseñanza.

Las visitas se realizaron en el mes de abril y octubre del año 2021. El CE del caso N° 1 fue visitado en el mes de abril, en tanto que el CE del caso N° 2 recibió la visita en el mes de octubre. Las visitas se realizaron durante siete días en ambos CE. En ellas se permaneció un total de cuatro horas diarias, equivalentes a una jornada escolar. Cuando la situación lo ameritaba la estadía en el lugar se prolongó por fuera del horario institucional.

La observación participante<sup>24</sup> se utilizó como medio para la inmersión en el acontecer de los centros educativos, en vista de apresar la singularidad de las prácticas (Rockwell, 1987). La observación fue planteada desde una actitud abierta y expectante a los episodios de la vida escolar y puntualmente a los ocurridos en clases. Como resultado se produjeron dos tipos de registros: a) los registros de observaciones de campo y b) los registros de observaciones de clases. En el presente trabajo los registros de observación están codificados como OBS.

Se realizaron además entrevistas etnográficas dirigidas a ambas docentes. Las entrevistas en profundidad implicaron reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Estos encuentros estuvieron inclinados a la comprensión de las perspectivas que tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras (Woods, 1989). De manera puntual, la entrevista apuntó a registrar las descripciones y sentidos que les otorgan las maestras a las prácticas escolares, a las estrategias de enseñanza desarrolladas y a los materiales de enseñanza que producen.

---

<sup>24</sup> La observación participante, en tanto técnica de información y metodología de producción y elaboración de datos, entiende a la participación como instancia necesaria de aproximación a los actores, en tanto entraña reciprocidad de comunicación y de sentidos. (Guber, 1991)

Las entrevistas a las docentes se realizaron luego de las observaciones de clase. Esta disposición permitió al entrevistador profundizar en aquellos aspectos observados y que resultan significativos a los intereses de la investigación. Es menester subrayar que en ambos casos las entrevistas se realizaron mediante la aplicación Google Meet, fueron grabadas con autorización de las maestras y desgrabadas luego con estricto apego a la literalidad de sus dichos. Como corolario se transcribió un total de tres entrevistas. Las dos primeras realizadas a las docentes del caso N° 1 y N° 2 y la tercera realizada a la asesora técnica pedagógica del programa CETP. Las entrevistas se codifican como ENT.

A estas técnicas se le agrega el análisis de la documentación oficial y aquella producida por los propios docentes. Se atendió fundamentalmente a los documentos elaborados por el docente con fines educativos: entre ellos planificaciones, revistas y actividades asignadas a los estudiantes mediante recursos digitales: WhatsApp y llamadas. Se solicitó fotocopias y se tomó fotografías del material escolar disponible. El registro documental es codificado con la abreviatura DOC.

Las técnicas de investigación empleadas fueron formalmente acordadas y realizadas en momentos definidos en común y bajo condiciones acordadas.

Si bien, el trabajo de campo se realizó desde una actitud abierta, sin descartar a priori aquellos sucesos que no poseen una relación evidente con el fenómeno de estudio, las técnicas de investigación aquí utilizadas se organizaron a partir de “ejes de análisis” delineados con la intención de captar:

- la trayectoria personal y profesional de los docentes y en ellas, los legados que arrojó su experiencia en tareas y actividades como docente, cuando estas fueron desplegadas en escuelas EPJA y en otros-niveles y/o modalidades; aspectos significativos de la formación docente inicial y en servicio.

- la especificidad de las escuelas EPJA, el currículum, los regímenes académicos, los maestros y los estudiantes.
- los condicionamientos institucionales de la enseñanza, los que define la administración escolar y los que se configuran en cada escuela, incluyendo las decisiones de los Responsables Regionales (directores) en los centros educativos, el currículum y los regímenes académicos<sup>25</sup>.
- las estrategias de enseñanza, la planificación de la clase, la evaluación, el recorte de contenidos, el lenguaje utilizado para la comunicación, los métodos, las técnicas, las actividades y las tareas propuestas, los segmentos temporales establecidos, la utilización del espacio,
- las interacciones en sala de clases.
- los materiales y recursos disponibles y utilizados en la clase.
- los problemas que identifican las maestras en el trabajo cotidiano y con referencia a la enseñanza en contextos escolares de jóvenes y adultos.

### **El Proceso de Análisis.**

Los datos obtenidos fueron analizados e interpretados minuciosamente con el propósito de descubrir relaciones para luego poder organizarlos en un esquema descriptivo. El análisis de la información se organizó en tres instancias: a) la reconstrucción: consistente en armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes, b) interpretación: remite a la identificación y

---

<sup>25</sup> Barco (1989) ha dado cuenta que los sujetos intervinientes en la situación didáctica no son abstractos, ni sus prácticas como docente o alumno están descontextualizadas: son parte de las prácticas sociales escolares de una institución particular en un momento socio histórico determinado (p.2).

relación de las prácticas y significados y c) la explicitación: permite objetivar los preconceptos o categorías construidas a la luz de los eventos estudiados<sup>26</sup>.

Las instancias a) y b) –reconstrucción e interpretación–, derivan en la construcción de un texto descriptivo titulado “presentación del caso”. Cada texto porta una descripción profunda de los casos objetos de estudios. Su reconstrucción se realizó a partir de una serie de ejes comunes.

De la etapa “c” denominada “explicitación” emerge un documento titulado “análisis de las estrategias de enseñanza”. Este documento se focaliza puntualmente en las tareas de enseñanza. Procura advertir las combinaciones de actividades como la comunicación, tareas, segmentos temporales, manejo del espacio y otros premeditados por las maestras con el fin de producir aprendizajes<sup>27</sup>.

Previo a describir y analizar las estrategias de enseñanza se realizan anotaciones sobre el estado de situación de la educación escolar de jóvenes y adultos en la provincia de Jujuy. En el capítulo siguiente se describe el Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria”. La tarea es necesaria si se considera que constituye el marco institucional en el cuál se inscriben las estrategias de enseñanza desplegadas por las maestras. Los siguientes capítulos se abocan a esta tarea.

### **A Modo de Síntesis.**

La investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, desde la perspectiva de la etnografía educativa y dentro de ella, la etnografía escolar. Se recurrió a fuentes de evidencia primaria como la observación participante, la entrevista etnográfica y a fuentes de evidencia

---

<sup>26</sup> Los procedimientos seguidos en la presente investigación son una síntesis de los sugeridos por Rockwell (1987) para el proceso de análisis en el marco de una investigación socio antropológica.

<sup>27</sup> Se retoma la manera en que Terigi (2008) presenta los resultados de su estudio “Organización de la enseñanza en los plurigrados de la escuela rurales” desarrollado en el marco del posgrado “Maestría en Educación” de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO”.

secundaria entre ellas el análisis documental. Se tomó como referentes empíricos a dos maestras del Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” de la Provincia de Jujuy.

Para el análisis los datos se organizaron en un esquema descriptivo, Se decidió luego interpretarlos en el marco de los significados y lógicas puestas en juego por los actores participantes. Finalmente, se objetivan dichos eventos en categorías.

## **Capítulo IV. La Educación Escolar de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Jujuy**

### **Presentación**

El capítulo realiza apuntes sobre el estado de situación de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy en el intersticio 1990-2020. Para ello se remarcan, las ofertas de terminalidad de estudios de nivel primario para estudiantes jóvenes y adultos en la jurisdicción, el área de cobertura, sus planes de estudios. Como agregado, se da cuenta de la situación educativa de la población joven y adulta considerando aspectos como la demanda potencial y efectiva por educación expresada en números absolutos y relativos.

En primer lugar, se enlista las instituciones en las que se formalizan las propuestas de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos. Luego se despliega una cartografía que da cuenta de la distribución geográfica de tales instituciones en la jurisdicción. Tras ello, se da cuenta de la situación educativa de la población joven y adulta.

Al finalizar se realiza una síntesis del capítulo.

### **Instituciones en las que se Formalizan las Propuestas Comprendidas en la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos en la Provincia De Jujuy**

En la provincia el subsistema escolar de adultos al igual que en el resto del país se presenta bajo un panorama fragmentado y poco articulado. La recapitulación de las escuelas, programas y servicios educativos de alfabetización y nivel primario desarrollados en la jurisdicción da cuenta

de una superposición de servicios y la sedimentación de políticas estatales sin continuidad en el tiempo.

La tabla 2 Escuelas y Programas de Alfabetización y para la Terminalidad de estudios de Nivel Primario en la provincia de Jujuy” muestra las ofertas educativas de alfabetización y de nivel primario para jóvenes y adultos de la jurisdicción, llevadas adelante a partir de la década del noventa<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> En la elaboración de este cuadro no se incluyó las propuestas educativas desarrolladas con adultos dentro de contextos educativos de encierro. Se considera que las características institucionales y organizaciones a las que está expuesta el campo ameritan una revisión especializada.

*Tabla 2. Escuelas y Programas de Alfabetización y para la Terminalidad de Estudios de Nivel Primario en la provincia de Jujuy, en el intersticio 1990-2020.*

| <b>Escuelas y Programas de Alfabetización y Nivel Primario en la provincia de Jujuy, desde el año 1990<sup>29</sup>.</b> |   |                                      |   |
|--|---|--------------------------------------|---|
| Escuelas y Programas   | Organismo y nivel de aplicación.  | Período de implementación            | Características del Plan de Estudios.   |
| Escuelas Primarias Vespertina y Nocturnas para Jóvenes y Adultos.  | Dirección de Educación Primaria de la provincia de Jujuy.   | 1896-<br>vigente en el año en curso. | Plan de Estudio de 4 años de duración, modificado mediante Circular N° 4 del entonces Consejo de Educación de la provincia de Jujuy, en el año 1971. Posee una organización curricular de cuatro años, correspondientes cada uno al 1ero y 2do, 3ero y 4to, 5to y 6to y 7mo grado respectivamente.  |
| Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA).   | Ministerio de Educación de la Nación. Transferido a la provincia en el año 1992 a partir de Ley N° 24.049/1991 y el “Convenio de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales”, Ley Provincial N° 4672/1992.  | 1990-<br>1992                        | Plan de Estudio de 3 años de duración, con una organización curricular de 3 Niveles A, B y C, correspondiente al 1er, 2do y 3er Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B) respectivamente.   |
| Programa de Terminalidad Educativa de Nivel Primario de Adultos (Ex PFAEBA).   | Área de Regímenes Especiales y Educación no Formal- Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos.<br><br>Luego de la transferencia de los servicios educativos, el programa pasa a llamarse Terminalidad de Educación Primaria de Adultos y es ejecutado por el Área de Regímenes Especiales y Educación no Formal y más tarde por la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos. | 1993-<br>vigente en el año en curso. | Hasta el año 2018 ejecuta un Plan de estudios de 3 años heredero del PAEBA.<br>Desde el año 2019 implementa un currículum modular y orientado al desarrollo de capacidades-Res. N° 11524-E-19 organizado en tres Ciclos Formativos: Ciclo de Alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto cuya trayectoria se estima asimismo en (3) tres años.<br><br>Hay que aclarar que el programa alcanza a las ofertas educativas para jóvenes y adultos desarrolladas en contextos de privación de la libertad. |
| Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro”.                               | Ministerio de Educación de la Nación y más tarde centralizado por la Área de Regímenes Especiales y Educación no Formal.  | 2016                                 | 2004-<br>Las prácticas de alfabetización se programaron en un periodo de 7 meses, que varió en función del desarrollo de los materiales elaborados por el programa. Se destaca entre estos materiales el uso del “Libro Simple para el Alfabetizador”.<br>Para su implementación se desarrollaron convenios con actores de la sociedad civil. El programa se implementó en escuelas, parroquias, bibliotecas, domicilios particulares, sindicatos, entre otros.   |
| Línea N° 3 del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs)  | Ministerio de Educación de la Nación.   | 2016                                 | 2010-<br>Plan de Estudios organizado en dos tramos: el primero, de nivelación para estudiantes que no acreditan el 5to grado de la Educación Primaria; el segundo, dirigido a estudiantes que acreditaron hasta el 5to grado en la escuela común.<br>El programa adoptó el Plan de estudio de Terminalidad de Educación Primaria (Ex PAEBA).  |
| Programa de Alfabetización Provincial, “Jujuy Alfabetiza”. (Jurisdiccional)  | Programa a término implementado por la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos.  | 2018                                 | 2017-<br>Aplicó el “Nivel A” del plan de estudio de Terminalidad de Educación Primaria de Adultos (Ex PAEBA).   |

<sup>29</sup> Fuente: elaboración propia en base a entrevistas a responsables o referentes de los programas citados. Además, se recuperaron documentos como la Circular N° 4 del Año 1971 del Consejo de Educación de la provincia de Jujuy, la Nómina de Escuelas, datos y antecedentes elevada al Señor Interino del Consejo Federal de Educación de la provincia, Cesar Barreto en el año 1967. La fuente se encuentra disponible en la sección anexos.

Lo que revela este compendio es la coexistencia y superposición de propuestas educativas para el sector. Permite afirmar que en la provincia la educación de nivel primario para jóvenes y adultos se desarrolla en la actualidad a través de dos servicios educativos, el que llevan adelante las “Escuelas Primarias Nocturnas para Adultos (EPNA) y las que despliega el Programa denominado Centros Educativos de Terminalidad de Educación Primaria de Adultos (PCETP)<sup>30</sup>. Ambas experiencias cuentan con una basta y prolongada trayectoria en la formación de personas adultas en la provincia. Las EPNA se instauran en la provincia hacia finales de siglo diecinueve. El PCETP lo hace desde principio de la década del noventa.

Entre las propuestas educativas para adultos hay que considerar además a los planes y programas de alfabetización. Desde la década del noventa se llevaron adelante diversas experiencias de alfabetización, entre ellas el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” y el Programa de Alfabetización Provincial, “Jujuy Alfabetiza”.

Por otra parte, el compendio realizado da cuenta que hasta el año 2018 las propuestas escolares en la provincia coexistieron con planes de estudios diferentes. Mientras que la EPNA presentó un plan de estudio de cuatro años, el PCETP se valió de un currículum de tres años de duración. También existen variaciones en los espacios curriculares que componen dichos planes de estudios.

No obstante, las diferencias expresadas, estos planes se estructuraron desde la lógica del currículum del nivel primario de niños y adolescentes. La referencia inmediata para la organización de los planes de estudios en la modalidad fueron documentos como el denominado Contenidos Básicos Comunes en la década del 90 y recientemente los Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Ambos documentos curriculares rigen para la escolarización de niñas y niños. Así,

---

<sup>30</sup> Buena parte de los proyectos aquí recuperados se hicieron extensivo en unidades educativas radicadas en contextos de encierro.

ante la desidia ocasionada por la ausencia de una política curricular, las escuelas de adultos toman prestados contenidos pensados para una población con intereses y demandas claramente diferentes<sup>31</sup>.

En parte, la dispersión generada por la coexistencia de planes de estudios disimiles es resuelta luego de que la jurisdicción confeccionara el documento curricular denominado “Diseño y Estructura Curricular de Nivel Primario para Jóvenes y Adultos- Resolución N° 11524-E-19<sup>32</sup>”.

El documento curricular rige para las dos propuestas que co-existen en la jurisdicción. Entre sus notas sobresalientes, plantea una trayectoria escolar de tres años. Se presenta como un currículum modular y flexible. Se organiza alrededor de capacidades, y propone tratar problemáticas vinculadas al género, ciudadanía, la ciencia y la tecnología, educación y trabajo, tierra y vivienda entre otros asuntos.

Se cree oportuno ahora analizar cómo se distribuyen geográficamente las dos propuestas que coexisten en la provincia. Luego es importante avanzar en la caracterización cuantitativa de la porción poblacional que accede y que queda al margen a las propuestas escolares en la provincia de Jujuy. Ambas acciones permiten un acercamiento al campo más ajustado.

### **El Sistema Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario en la Provincia de Jujuy: cobertura**

La ilustración 1 “Distribución de las ofertas educativas escolares de Nivel Primario en la provincia de Jujuy en el año 2019” permite aseverar que las propuestas educativas escolares de nivel primario para estudiantes jóvenes y adultas en el nivel primario tienen un anclaje

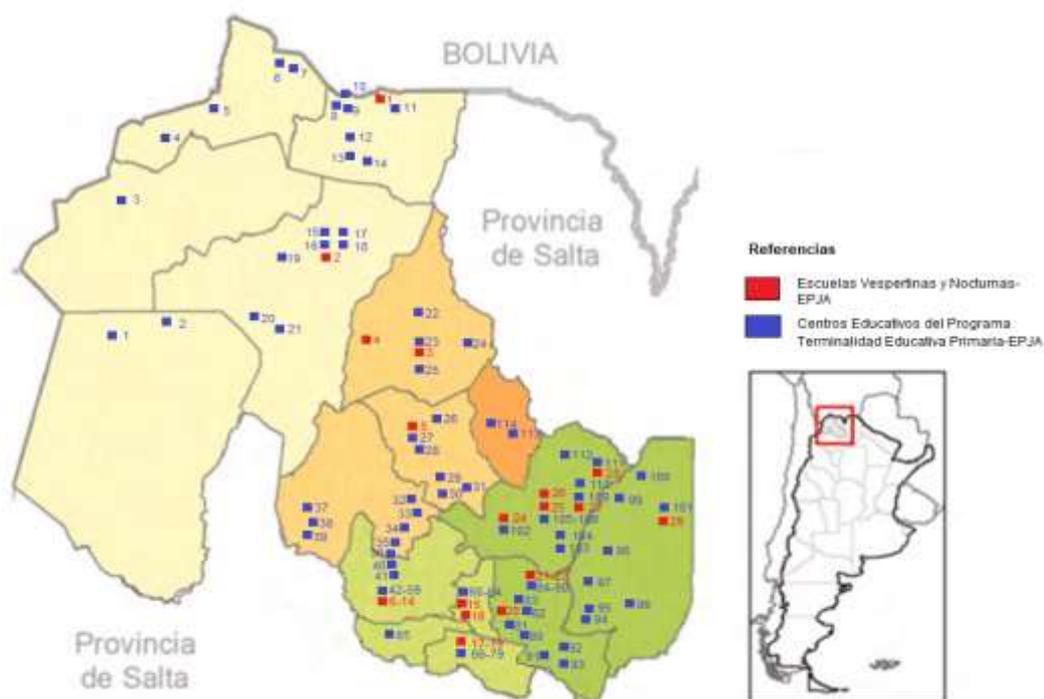
---

<sup>31</sup> Es importante subrayar, no obstante, la iniciativa del PCETP que incorpora espacios curriculares diferenciales como el de “educación y trabajo”, “desarrollo y organización comunitaria” y “rescate cultural proyectivo”. Estos campos fueron incluidos con el afán de anclar el currículo a las necesidades vitales de la población adulta.

<sup>32</sup> Este documento se aprobó en la provincia de Jujuy mediante Resolución N° 11524-E-19- en el año 2019. En el momento en el que se desarrolla la investigación el documento tiene una aplicación parcial. Es llevado adelante únicamente por el Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria”.

territorial significativo. La reconstrucción del mapa revela una fuerte presencia de estas instituciones en las diferentes regiones de la provincia, aún en espacios rurales<sup>33</sup>.

*Ilustración 1. Distribución de las ofertas educativas escolares de Nivel Primario para estudiantes jóvenes y adultos en la provincia de Jujuy en el año 2019.*



**Fuente:** elaboración propia, se tomó como referencia el listado de instituciones escolares de nivel primario de la modalidad en el año 2019 accedido por la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos.

Según la tabla 3 “Instituciones Educativas Escolares de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy, en el año 2019, distribuidas por regiones” las instituciones escolares de la modalidad están concentradas mayoritariamente en regiones Ramal y Valles Bajos. Regiones que poseen mayor número de habitantes. De un total de 143 espacios educativos destinados a la escolarización primaria en la provincia, la región Ramal posee un subtotal de 43 y la de los Valles Bajos un subtotal de 54 instituciones escolares. Juntas conforman el 67 por ciento del

<sup>33</sup> Se utiliza la agrupación en regiones elaborada por Bergesio (2000) quien las diferencia según sus características ecológicas y productivas. Puna: Yavi, Santa Catalina, Rinconada, Cochinoca y Susques; Quebrada de Humahuaca: Humahuaca, Tilcara y Tumbaya, Ramal: Ledesma, San Pedro y Santa Bárbara; Valles Orientales: Valle Grande; Valles Bajos: Dr. Manuel Belgrano, Palpalá, El Carmen y San Antonio.

total de la provincia. En las regiones Puna, Quebrada de Humahuaca y Valles Orientales la presencia de estas instituciones es menor.

*Tabla 3. Instituciones Educativas Escolares de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy, en el año 2019, distribuidas por regiones.*

| Región                | Escuelas Primarias Nocturnas | Programa Terminalidad Educativa de Nivel Primario | Total |
|-----------------------|------------------------------|---|-------|
| Puna                  | 2                            | 21  | 23    |
| Quebrada de Humahuaca | 3                            | 18  | 21    |
| Ramal                 | 10                           | 33  | 43    |
| Valles Orientales     | 0                            | 2   | 2     |
| Valles Bajos          | 14                           | 40  | 54    |

**Fuente:** elaboración propia, se tomó como referencia el listado de instituciones escolares de nivel primario de la modalidad en el año 2019 accedido por la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos.

La tabla 4 pone en relieve que el programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” (PCETP) tiene mejor llegada a sectores rurales periféricos. De 49 establecimientos educativos asentados en aquellas zonas, 48 pertenecen al programa. Las escuelas primarias nocturnas para adultos (EPNA) tienen una notable presencia en sectores urbanos, en menor medida en zonas rurales.

*Tabla 4. Instituciones Educativas Escolares de Jóvenes y Adultos en la provincia de Jujuy, en el año 2019, diferenciadas por localización urbana y rural.*

| Instituciones Educativas.                         | Zona Rural <sup>34</sup> | Zona Urbana |
|---|--------------------------|-------------|
| Escuelas Primarias Nocturnas                      | 1                        | 28          |
| Programa Terminalidad Educativa De Nivel Primario | 48                       | 66          |
| Total   | 49                       | 94          |

**Fuente:** elaboración propia, se tomó como referencia el listado de instituciones escolares de nivel primario de la modalidad en el año 2019 accedido por la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos.

<sup>34</sup> Para separar la población urbana de la rural se toma el criterio aplicado en el censo de la población Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en la que se considera población rural a la que habita en centros poblados con menos de dos mil habitantes y también a población dispersa, que vive fuera de centros poblados, a campo abierto.

En el análisis de la distribución geográfica de las instituciones escolares conviene destacar el marco organizativo del PCETP. Los centros educativos<sup>35</sup> (CE) perteneciente al programa poseen una sede administrativa central ubicada preferentemente en localidades urbanizadas y funcionan como anexos o satélites de esta. La funcionalidad de los centros educativos en espacios pocos convencionales tales como centros comunitarios y vecinales, organizaciones no gubernamentales etc. permite versatilidad para responder a las demandas por escolarización. Por el contrario, las Escuelas Primarias Nocturnas desarrollan la tarea educativa en edificios utilizados además para la escolarización de niñas y niños. En vista de ello adaptaron forzosamente sus horarios en turnos vespertinos y nocturnos. Además, la versatilidad del PCETP se extiende a los horarios de funcionamiento. De acuerdo a lo expresado en la normativa, estas unidades educativas buscan “adecuar los requerimientos de asistencia y horario a las necesidades y posibilidades de la población destinataria”<sup>36</sup>. Según esta disposición los horarios de inicio de clases se establecen en función de los tiempos que dispone el grupo de estudiantes. Por el contrario, el margen horario en las EPNA queda subordinado al de las escuelas del nivel para niños. Al compartir el edificio, no les permite responder a las demandas horarias de la población. Esto repercute luego en el número de estudiantes finalmente matriculados.

### **La Situación Educativa de la Población Joven y Adulta en la Provincia de Jujuy.**

La presencia significativa de las instituciones escolares de la modalidad en el territorio jujeño no implica que la población potencial destinataria de estas ofertas acceda a ellas de manera masiva. De acuerdo a datos inter censales 2001-2010 arrojados por el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC), en la provincia de Jujuy hay una porción poblacional amplia que no ha resuelto la conclusión de sus estudios primarios.

---

<sup>35</sup> En el programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” se nominan centros educativos al espacio físico donde se hacen efectivas las tareas de enseñanza.

<sup>36</sup> Nota N° 41, Folio 4.

Cabe aquí una aclaración. El término “población destinataria potencial de la EPJA,” se utiliza aquí para referirse al conjunto de personas jóvenes y adultos que están en condiciones normativas de demandar la oferta educativa de nivel primario de la modalidad y que pueden ser o no traducidas en el ámbito educativo (Sirvent y Llosa, 2001; Scasso, 2015). En la provincia se considera como participantes potenciales de la EEPJA de nivel primario a la población de 14 años y más. La “población destinataria potencial de la EEPJA de Nivel Primario sin cobertura”, por su parte, hace alusión a la población cuya demanda educativa no fue cubierta.

De acuerdo a la tabla 5 en el año 2001, el número de personas que no inició o completó el nivel educativo primario y que no asistió más a la escuela fue de 89547, lo que representa el 22,37% del total de la población de 15 años y más en la provincia de Jujuy. En el año 2010 la porción poblacional que no completó el nivel educativo y que no asiste a alguna institución educativa del nivel decrece en término absolutos a una cifra de 76849 personas, cifra que representa el 16,34% del total de población de 15 años y más.

*Tabla 5. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos (EEJA) de Nivel Primario sin demanda cubierta, en la provincia de Jujuy, en los años 2001 y 2010.*

| Año  | Población de 15 años y más. | Población destinataria potencial de EEJA de Nivel Primario, sin Cobertura |        |  |                     |
|------|-----------------------------|---|--------|--|---------------------|
|      |                             | Total   | %      | Sin Instrucción (Incluye: nunca asistió e inicial) | Primaria Incompleta |
| 2001 | 400.224                     | 89.547  | 22,37% | 23.856   | 65.691              |
| 2010 | 470.096                     | 76.849  | 16,34% | 14.532   | 62.317              |

**Fuente:** elaboración propia. Realizado a partir de datos trabajados por Scasso (2015), del Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001/2010 del Instituto Nacional de Estadísticas y del Relevamiento Anual de Información Estadística periodo 2015-2018 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

En principio estos datos revelan que una parte significativa de la población joven y adulta en la provincia se encuentra en una situación de profunda pobreza educativa. Esto refleja

un presente y un futuro probable de marginación política, social y económica. Se afirma junto a Sirven y Llosa (2001) que el nivel de educación formal alcanzado es un factor de riesgo determinante. Cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor es la probabilidad de marginación social a las que están expuesta los sujetos. En esta situación se encuentra un número no menor de personas adultas en la provincia de Jujuy.

Para dimensionar la problemática educativa a la que asiste la jurisdicción es necesario realizar un ejercicio comparativo. Conforme al cuadro N° 6, en el país, en el año 2001, el porcentaje de la población de 15 años y más sin demanda cubierta y que no asiste a una institución educativa del nivel fue de 17,9 por ciento sobre el total de la población con igual perfil etario, mientras que en el año 2010 el porcentaje alcanzó el 13,87 por ciento. Estos datos contrastan con los índices manifestados en la provincia que registraron valores del 22,37 por ciento en el año 2001 y 14,34 por ciento en el año 2010 respectivamente. En el periodo analizado, el número de jóvenes y adultos no escolarizados en la provincia de Jujuy supera entre un tres y cuatro por ciento el promedio registrado a nivel nacional.

*Tabla 6. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario sin demanda cubierta, total país y provincia de Jujuy, en el intersticio 2001-2010.*

| Año   | Población destinataria potencial de Nivel Primario sin demanda cubierta (Incluye: nunca asistió e inicial y primaria incompleta) |        |                    |        |
|-------|--|--------|--------------------|--------|
|       | Total País   | %      | Provincia de Jujuy | %      |
| 2.001 | 4.657.462  | 17,90% | 89.547             | 22,37% |
| 2.010 | 4.079.611  | 13,87% | 76.849             | 16,34% |

Fuente: elaboración propia sobre datos trabajado por Scasso (2015), del Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001/2010 elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Relevamiento Anual de Información Estadística periodo 2015-2018 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Además, como lo expresa la tabla 7 no existen grandes variaciones entre la población de mujeres y varones de 15 años y más, con primaria incompleta y que se encuentran fuera de los circuitos escolares. En el año 2001 la población destinataria sin demanda cubierta, estuvo representada en un 54 por ciento por mujeres y 46 por ciento por varones. Idénticos valores se registraron en el año 2010.

*Tabla 7. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario sin demanda cubierta, según sexo. Año 2001 y 2.010.*

| Año   | Población Destinataria Potencial de Nivel Primario sin demanda cubierta según sexo |         |     |         |     |
|-------|--|---------|-----|---------|-----|
|       | Total  | Mujeres | %   | Varones | %   |
| 2.001 | 89.547   | 48.293  | 54% | 41.254  | 46% |
| 2.010 | 76.849   | 41.471  | 54% | 35.378  | 46% |

Fuente: elaboración propia sobre Scasso (2015), datos del Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001/2010 elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Relevamiento Anual de Información Estadística periodo 2015-2018 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

De manera inversa, el número de personas que hizo efectiva la demanda educativa es significativamente menor y contrasta drásticamente con la población que esta fuera de la escuela.

Antes de seguir, es pertinente aclarar que el término población destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario con cobertura alude al grupo poblacional cuya demanda educativa fue cubierta por instituciones escolares de jóvenes y adultos.

Como se mencionó el número de jóvenes y adultos con demanda educativa cubierta, en los periodos 2001-2010 y 2010-2018 es intrascendente si se compara con la población que quedó excluida de los circuitos escolares. Mientras que, en términos absolutos, 89547 fueron las personas que en el año 2001 se encontraban al margen de las instituciones escolares, la cobertura de la EEJA del nivel alcanzó tímidamente a 2266 estudiantes. Los años subsiguientes

no evidencian variaciones significativas. En el año 2010, 3930 fueron los estudiantes que se matricularon en alguna institución o programa escolar del nivel primario de la modalidad, en tanto que, en el año 2018 fueron 2211 los alumnos matriculados. La notable distancia entre demanda potencial y demanda efectiva es una constante en las provincias del norte argentino. La brecha se acorta en las provincias del centro y sur del país.

El análisis revela además que existe un desbalance entre quienes hacen efectiva la demanda educativa. En las instituciones escolares de la modalidad asisten a una presencia mayoritaria de mujeres. Según datos censales del INDEC, en el año 2010 en la provincia de Jujuy el 67.5 por ciento del total de la matrícula correspondió a mujeres y el 33.5 por ciento restante a varones. En el año 2018 estas cifras no se alteran significativamente registrándose una presencia porcentual del 66 por ciento de mujeres y un 34 por ciento de varones.

*Tabla 8. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario con demanda cubierta en la provincia de Jujuy, según sexo, en los intervalos 2001, 2010 y 2018.*

| Año  | Población Destinataria Potencial de EEJA de Nivel Primario sin demanda cubierta | Población con demanda cubierta |         |     |         |     |
|------|---|--------------------------------|---------|-----|---------|-----|
|      |   | Total                          | Mujeres | %   | Varones | %   |
| 2001 | 89.547  | 2.266                          | 1.099   | 48% | 1.167   | 52% |
| 2010 | 76.849  | 3.930                          | 2.637   | 67% | 1.293   | 33% |
| 2018 | ---   | 2.211                          | 1.463   | 66% | 748     | 34% |

Fuente: elaboración propia sobre datos de Scasso (2015), del Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001/2010 elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Relevamiento Anual de Información Estadística periodo 2015-2018 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Por otra parte, los datos procesados por la Dirección Nacional de Planeamiento e Investigación Educativa dejan entrever que la franja etaria con mayor presencia en las instituciones educativas de la jurisdicción, es la de 40 años y más y en segundo término y en menor proporción la de 20 a 29 años. Este fenómeno está en sintonía con la media a nivel nacional que encuentra en las mismas franjas etarias a la mayoría de sus estudiantes

matriculados. El análisis de la matrícula segmentada por edades evidencia finalmente la presencia de una población de entre doce y quince años quienes hacen efectiva la demanda por educación en estas instituciones.

*Tabla 9. Población de 15 años y más, destinataria potencial de la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario con demanda cubierta en la provincia de Jujuy, por franja de edad, en el año 2.018.*

| División<br>Político-<br>Territorial | Franja Etaria |        |        |        |          |
|--------------------------------------|---------------|--------|--------|--------|----------|
|                                      | 12-15         | 16-19  | 20-29  | 30-39  | 40 y más |
| Total País                           | 10.531        | 25.636 | 41.675 | 31.201 | 57.922   |
| Jujuy                                | 93            | 200    | 477    | 352    | 1,089    |

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado por Scasso (2015) y datos del Censo nacional de población, hogares y viviendas 2001/2010 elaborado por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Relevamiento Anual de Información Estadística periodo 2015-2018 de la Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Es conveniente advertir que el ingreso a las instituciones agrupadas bajo la Educación Escolar de Jóvenes y Adultos no asegura al estudiante la permanencia en estas escuelas y su egreso efectivo. No es posible afirmar que la trayectoria escolar del adulto estará exenta de abandono/s temporarios o permanente. Hay aquí una incógnita: ¿cómo se despliegan las trayectorias escolares cuando estudiantes jóvenes y adultas deciden emprender su escolarización? Es oportuno que la investigación asuma el reto de dilucidar las condiciones materiales y simbólicas desde las que se realizan las trayectorias escolares en estos ámbitos.

### **A Modo de Síntesis.**

En la provincia de Jujuy son dos las propuestas que ofrecen educación de nivel primario a jóvenes y adultos: las Escuelas Nocturnas de Adultos y el Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria”, este último objeto de análisis en el presente estudio.

Estas instituciones, agrupadas bajo el término Educación Escolar de Jóvenes y Adultos de Nivel Primario, poseen una presencia territorial significativa en la jurisdicción. La

elasticidad del PCETP permite una cobertura que se extiende a regiones urbanas y rurales periféricas de la provincia.

No obstante, se advierte que no tienen la fuerza suficiente para revertir la situación de riesgo educativo a la que está expuesta un número no menor de personas jóvenes y adultas. El número de personas jóvenes y adultas sin demanda cubierta es llamativamente alto y da cuenta de un sector en una situación probable de marginalidad social.

## **Capítulo V. El Programa “Centros Educativos De Terminalidad Primaria”**

### **Presentación**

Este capítulo presenta las características sobresalientes del programa de educación primaria para jóvenes y adultos denominado “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” de la provincia de Jujuy. La caracterización es necesaria pues el programa constituye el marco institucional, curricular y académico desde el cual las y los maestros despliegan sus estrategias de enseñanza. Para la reconstrucción del programa se utilizó documentación accedidas por la responsable de servicios educativos de la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos (CEPJA) y por la asesora técnico pedagógica. Con el objeto de recabar y entrelazar datos se realizaron entrevistas informales a equipo técnicos de la institución.

En el primer apartado se da cuenta del contexto histórico e institucional del cual deviene el programa. En el apartado siguiente se mencionan los principales lineamientos educativos y organizacionales del programa y en ellos las disposiciones referidas al currículum, el régimen académico, los docentes y las aulas.

Al finalizar se realiza una síntesis del capítulo.

### **El Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la Provincia de Jujuy.**

#### ***Contexto Histórico e Institucional del Programa***

Como se apuntó, la presente investigación concentra sus esfuerzos en el Programa denominado “Centros Educativos de Terminalidad Primaria” (PCETP). El programa es una propuesta educativa jurisdiccional, de nivel primario destinada a estudiantes jóvenes y adultos.

El PCETP, vigente en el año 2021, reconoce como antecesor institucional al Programa Federal de Educación Básica para Adultos (PFEBA) desarrollado en el país entre los años 1990 y 1992. Bajo la órbita del entonces Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, este programa trazó entre sus objetivos “resolver la problemática específica de la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos” (Documento Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos. Res. N° 691/1990).

Hay que subrayar que en las décadas del ochenta y noventa, el analfabetismo era una preocupación generalizada en toda América Latina. En Argentina, las estadísticas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo confeccionadas para el censo de 1980 arrojaron cifras alarmantes<sup>37</sup>. Ante esta problemática, los países de la región implementaron variados y heterogéneos recursos para combatir al enemigo del progreso (Llomovatte, 1989). Así, el PFEBA puede leerse como una respuesta de la política educativa de los noventa para hacer frente a la problemática del analfabetismo y a la falta de escolarización a la que asiste un sector amplio de la población adulta.

Es importante aclarar que la proyección de este programa no devino de una lectura holista e integra de la problemática. De hecho, la propuesta educativa se superpuso a otras preexistentes, sin que se haya desarrollado una política de articulación entre estas. Lavanchy (2015) remarca la coexistencia de propuestas educativas notablemente divergentes hacia la década del ochenta. Las Escuelas Primarias Nocturnas, los Centros Transferidos, las Escuelas Anexas de las Fuerzas Armadas, el Plan Nacional de Alfabetización, la Atención en Unidades

---

<sup>37</sup> Una descripción y análisis pormenorizado de la situación educativa de jóvenes y adultos hacia finales de la década del 80 en Argentina lo realiza Wanschelbaum (2011) en su trabajo “Las políticas de educación de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989) Un estudio de caso: el Plan Nacional de Alfabetización”.

Carcelarias son proyectos educativos inclinados a la alfabetización y la conclusión de los estudios primarios que en su desarrollo, plantean planes de estudios y régimen académicos disímiles e incompatibles entre sí. Esto, nuevamente, da cuenta de la ausencia de una mirada global sobre la problemática y la puesta en marcha de una política de salvataje.

En el año 1992 producto del Convenio de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires<sup>38</sup> se traspasa el programa a las jurisdicciones que estaban dispuestas a continuar con él. En la provincia de Jujuy la propuesta persiste bajo el nombre Plan de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA). El programa lleva este nombre hasta el año 2010 momento en el que su denominación cambia al de Terminalidad de Educación Primaria de Adultos. En el año 2018 nuevamente el programa modifica su nombre, esta vez bajo el rótulo Centros Educativos de Terminalidad Primaria<sup>39</sup>.

La Coordinación de Regímenes Especiales y Educación No Formal fue el organismo responsable de la propuesta hasta el año 2010. Desde entonces, la Coordinación de Educación para Jóvenes y Adultos es la encargada de conducir este programa.

Se cree oportuno en este punto dar cuenta de las principales definiciones político educativas a la que adhiere el programa, entre ellos los referidos al currículum y la organización del programa.

### ***Lineamientos Educativos y Organizacionales del Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria”***

---

<sup>38</sup> El Convenio de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires sancionado por Ley 24049 implicó la transferencia de aquellos servicios educativos que estaban bajo la órbita del Ministerio de Cultura y Educación de la nación. En la provincia de Jujuy la transferencia se reglamenta mediante la Ley N° 4672, en el año 1992.

<sup>39</sup> Según se expresa en la Resolución provincial N° 102-E-2020

Luego de la transferencia a la jurisdicción, el programa no asistió a cambios significativos. En buena medida el PCETP en la jurisdicción adhirió a las definiciones políticas educativas iniciales del programa federal.

Desde sus orígenes, esta propuesta buscó distanciarse de los marcos curriculares y académicos de las contemporáneas Escuelas Nocturnas para Adultos y de otros servicios educativos vigentes. Impera una mirada disruptiva hacia estos proyectos, pues se entiende han replicado los regímenes de la escuela primaria para niños. Se cree que la adhesión a las lógicas curriculares y académicas de la escuela de niños es la principal causa del desinterés del adulto por ingresar a estas escuelas y más aún del abandono.

Se postula entonces una propuesta educativa alternativa, flexible no reglada, no institucionalizada pero que no obstante puede otorgar reconocimiento académico<sup>40</sup>. Predomina el interés por desarrollar una educación diferencial, no formal y que, sin embargo, no pierda de vista la necesidad de la certificación de los estudios.

En los intentos por escapar al formato académico de la escuela tradicional, se desarrollaron diferentes acciones que implicaron: la postulación de un currículum articulado al trabajo y orientado al desarrollo comunitario, un régimen académico flexible, la incorporación de docentes y de no docentes como educadores, la apertura de unidades educativas en espacios no convencionales y con un margen horario amplio. En lo que sigue, se realizan apuntes sobre cada uno de estos puntos.

### ***Currículum y régimen académico***

Puede afirmarse que el programa desde sus inicios postuló un currículum alternativo, encaminado a trabajar aspectos vinculados con las necesidades vitales de los adultos y de la comunidad.

---

<sup>40</sup> Este aspecto representa uno de los objetivos del programa según lo detalla el Documento jurisdiccional Programa de Alfabetización y Educación Básica, Propuesta Educativa para el Ciclo Lectivo 1996.

El currículum, en tanto documento público,<sup>41</sup> incorporó algunas líneas temáticas como: las problemáticas del ambiente, el empleo y trabajo, la tierra, la vivienda, las perspectivas de género. Estas temáticas se proponen como ejes transversales de trabajo. Se remarca que estos recortes situacionales, nominados como “universo situacionales”, responden a los intereses y expectativas de la vida de las personas jóvenes y adultas y a su contexto en tanto sujetos socialmente excluidos y oprimidos<sup>42</sup>.

El plan de estudio se estructura alrededor de cuatro áreas disciplinares<sup>43</sup>. A ellas inicialmente se anexaron espacios como el de “Fortalecimiento y Desarrollo Comunitario”, “Educación y Trabajo” luego el de “Lengua Originarias y Extranjera”, “Educación Física” y en “Artes”.

Se plantea una trayectoria escolar de tres años organizada en tres ciclos: Ciclo de Alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyectos equivalentes a primer-tercer grado, cuarto-sexto grado y séptimo grado respectivamente<sup>44</sup>. El primer ciclo invita al educando a representar la vida cotidiana en otros lenguajes. Pone el acento en el lenguaje y en sus cuatro funciones básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. El reconocimiento y uso de las operaciones matemáticas básicas, asimismo, son capacidades prioritarias en este ciclo. El segundo ciclo incorpora las construcciones discursivas de la ciencia concebidas como cajas de herramientas para pensar la vida cotidiana. Finalmente, el tercer ciclo busca resignificar los aprendizajes logrados en los ciclos anteriores y transferirlos al tratamiento de problemáticas

---

<sup>41</sup> Se hace referencia a tres documentos: a) Documento jurisdiccional Programa de Alfabetización y Educación Básica, Propuesta Educativa para el Ciclo Lectivo 1996 b) Selección Curricular-Área de Terminalidad Primaria-2018 y c) el Diseño y la Estructura Curricular de la EPJA Resolución provincial 11524-E-2019

<sup>42</sup> Documento de la Dirección de Educación para Jóvenes y Adultos. “Hacia una Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Año 2011”.

<sup>43</sup> Se hace referencias a las áreas de conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

<sup>44</sup> Previa a la aprobación de la Resolución N° 11524-E-19, el programa utilizó un currículum organizado en tres niveles: A, B y C.

de relevancia social para los educandos y los que devienen del contexto social, cultura y productivo.

Asimismo, el programa postula un régimen académico flexible<sup>45</sup>. Entre otros aspectos este régimen dispone un periodo de inscripción extendido durante todo el ciclo lectivo. Esto, en respuesta a las demandas de estudiantes quienes, por razones laborales, familiares o de salud no hicieron la inscripción en el periodo inicial. Además, establece un horario flexible. El dictado de clases se amolda a los tiempos del estudiante. Esto, demanda un acuerdo entre estudiantes y docente para la definición del horario en el que se desarrollarán las clases. Se postula también un registro de asistencia amplio que consigna la asistencia presencial y las horas de trabajo en casa. Esta disposición está pensada fundamentalmente para aquellos estudiantes que no tienen una asistencia frecuente y que sin embargo resuelven las actividades en horarios disponibles. El tiempo que demanda la resolución de una tarea se registra en horas presenciales. Finalmente vale resaltar la flexibilidad en el horario de ingreso y egreso a la institución.

Estas acciones se realizan con el objetivo de generar condiciones institucionales para un cursado relativamente regular<sup>46</sup>.

### ***Los educadores y docentes que llevan adelante las tareas de enseñanza.***

Inicialmente la propuesta sumó otras figuras, a la par del docente, para llevar adelante la propuesta formativa. De las entrevistas realizadas y del análisis documental se desprende que el programa incluyó figuras, como la de los estudiantes avanzados en carreras de profesorado,

---

<sup>45</sup> Se entiende por régimen académico a la normativa escrita o practicada que regula la trayectoria escolar del estudiante en aspectos como las condiciones de ingreso, permanencia y egreso.

<sup>46</sup> Parte de estas definiciones se expresan en la Resolución provincial 102-E-2020 que regulariza el funcionamiento del programa. Otras en cambio están asentadas en las Resolución provincial 11524-E-2019 y en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10. Vale resaltar que no es hasta el año 2022 que se aprueba un documento denominado “Régimen Académico de Nivel Primario de la Modalidad Jóvenes y Adultos”- Resolución N° 931-E-22 que condesa buena parte de los principios mencionados.

estudiantes egresados de escuelas secundarias cuyo título fuese la de Bachiller con Orientación Docente<sup>47</sup>.

En ese momento se presumía que la incorporación de idóneos y voluntarios a la oferta educativa impactaría de manera significativa en el aprendizaje del adulto. Se afirmaba, “ya que los docentes titulados no pudieron resolver la educación del adulto, bueno van a entrar otros- y entonces entran los voluntarios” (INS-ENT-R1). De esta manera fue posible encontrar entre los educadores, además de docentes del nivel primario, figuras tales como radiólogos, maestros de obra, alumnos de los bachilleratos con orientación docente e incluso estudiantes y profesores en Ciencias de la Educación.

Hay que agregar que hasta entonces el ingreso y la selección de aspirantes se realizaba mediante concurso de antecedentes y oposición. Correspondía a cada postulante presentar su currículum vitae y un proyecto de trabajo anual. Se solicitaba un proyecto que dé cuenta de una propuesta de enseñanza respetuosa del sujeto adulto y de su contexto social. En el currículum se valoraba puntualmente la experiencia práctica en el programa y la participación en las jornadas de capacitación inicial ofrecidas por los equipos técnicos.

Esta situación se modifica en el año 2010. En este momento el programa se acopla al sistema de orden de mérito provincial<sup>48</sup>. Desde entonces solo docentes con título para la enseñanza primaria acceden a la modalidad educativa de manera excluyente.

Hay que decir que esta disposición no vino acompañada de una revisión de la situación de precariedad de los educadores. Los docentes se designan con un cargo transitorio que concluye al término del periodo lectivo. Esto provoca un estado de incertidumbre en el docente, quien no ve asegurada su continuidad laboral. Deriva esto en que los maestros mejores

---

<sup>47</sup> Se hace referencia a la entrevista codificada como INS-ENT-R1 realizada a la Asesora Técnica del Programa y al documento “Parámetros a tener en cuenta para la selección del personal”.

<sup>48</sup> En la provincia de Jujuy el acceso a la docencia se establece a partir de un sistema de orden de mérito. Este sistema computa la antigüedad en el ejercicio de la docencia, los cursos y capacitaciones y titulaciones paralelas entre otras cuestiones.

calificados en el sistema opten por cargos con mayor estabilidad. Por defecto, quienes ingresan a la PCETP son mayormente maestros noveles, con ninguna o poca experiencia y sin formación específica<sup>49</sup>.

La estructura orgánica del programa se complementa con otras figuras entre ellos la del “Responsable Regional” y los “Asesores Técnicos Pedagógicos”. El primero tiene la misión de monitorear cada centro educativo. Allí, le corresponde asesorar administrativa y pedagógicamente a los docentes. Mayormente, el rol es asumido por maestras y maestros con experticia en el campo. Otrora fueron profesores disciplinares y pedagogos quienes se desempeñaron en este rol. El asesor pedagógico por su parte complementa la tarea de asesoramiento del responsable regional. Centraliza su tarea en aspectos pedagógicos y didácticos. La mirada sobre la enseñanza que desarrolla el asesor pedagógico es un asunto de interés para investigaciones posteriores.

### ***Los Espacios y Tiempos Desde los cuáles se Desarrolla la Tarea de Enseñanza.***

Esta oferta educativa se materializa a través de la conformación de los centros educativos (CE). El programa propone la radicación de los CE en sectores rurales, urbanos periféricos. Allí los espacios comunitarios se utilizan como sedes para el despliegue de la tarea educativa. Esta política está en línea con las definiciones dadas en la III Conferencia Internacional de Educación de Adultos -CONFINTEA de Tokio de 1976. Allí se postuló que la Educación de Adultos ... debe salir de las cuatro paredes del aula tradicional y entrar en la sociedad, para que todos los lugares donde la gente se reúne, trabaja, come o juega sean posibles entornos de aprendizaje (punto 56). Ciertamente lo que se pretende es desarrollar una propuesta

---

<sup>49</sup> En la provincia de Jujuy no es hasta el año 2020 que se incorpora en la titulación de docente de educación primaria la orientación en EPJA. La provincia pionera fue Córdoba que en el año 2008 aprueba la primera versión del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba con Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Beinotti, 2019). Por otro lado, resultan escasos e inadecuados los pos títulos orientados a EPJA.

educativa en territorio, articulada con las instituciones del sector e inclinada al desarrollo comunitario y el trabajo.

Por otra parte, el programa dispuso la apertura y cierre de centros educativos en función de la demanda de educación potencial o efectiva por parte de personas jóvenes y adultas. Por ello, la apertura de un CE requiere un proceso de estudio previo. Para el análisis se recurre a datos censales oficiales y a los desarrollado por instituciones sectoriales, como los Centro de Atención Primaria de la Salud -CAPS, organizaciones no gubernamentales -ONG y otros.

Entre los lugares que se disponen para el desarrollo de las clases, se pueden apuntar los siguientes: los Centros de Participación Vecinal, los Centros de Integración Comunitaria, Comedores Comunitarios, Organizaciones Barriales y Populares, Centro Asistenciales para personas Ancianas, Bibliotecas Populares. Otras veces las clases se desarrollan en domicilios particulares<sup>50</sup>.

Conviene destacar que la utilización de estos espacios permite al programa cierta versatilidad para dar respuesta a las demandas educativas de la población. En efecto al no encontrarse radicado en un establecimiento fijo, los centros escolares pueden instalarse en aquellos lugares en donde se percibe, existe demanda potencial o en donde los sujetos hacen efectiva la demanda por educación.

A la inversa, al tratarse de lugares que no fueron planificados con finalidades estrictamente educativas, el dictado de clases se desarrolla muchas veces en ambientes poco favorables para la enseñanza y el aprendizaje. Aulas con poca entrada de luz, sin ventilación, expuestas a las variaciones climáticas, al ruido, sin materiales didácticos elementales como pizarrón, libros, útiles etc. son algunas de las realidades con las que se topa maestras y maestros de la modalidad.

---

<sup>50</sup> Datos elaborados a partir de la información detallada en el Documento “Ubicación Centros Educativos-año 2017”

Finalmente, hay que apuntar que en los CE la banda horaria para el dictado de clases es amplia y, asimismo, versátil. Se espera que la determinación del horario de funcionamiento de estos espacios se ajuste a los sugeridos por la comunidad de estudiantes<sup>51</sup>.

Al momento de la investigación, el programa cuenta con noventa y cuatro CE radicados en gran número en sectores urbanos periféricos y rurales, lugares en lo que se presume convive una población que pertenece a sectores populares y en situación de riesgo educativo.

### ***Las Agrupaciones dentro de las Aulas.***

Puede afirmarse que, por las limitaciones físicas de estos espacios y por el número disminuido de estudiantes jóvenes y adultos que asisten a estas instituciones, en el PCETP el aula multigrado/ciclo se impone como formato áulico. Como lo hacen notar diversos autores, este tipo de organización supone la agrupación de todos los estudiantes en un único salón de clase, aun cuando estén cursando diferentes niveles educativos (Ezpeleta, 1997; Bustos Jiménez, 2007).

Como resultado de esta disposición, en los CE se conforma una estructura grupal marcadamente heterogénea e interactiva. Esto, no solo porque los estudiantes transitan diferentes niveles educativos, sino porque además cuentan con edades y experiencias diferentes. La diversidad de experiencias vivenciales deriva en prácticas y saberes, asimismo, diversos. La pluralidad en las aulas las transforma en un espacio potencialmente fructífero para la circulación y reconstrucción de saberes.

Dado que los CE están a cargo de un único docente puede decirse que se constituyen como escuelas unitarias o de personal único. Esto le implica al docente la adición de tareas poco vinculadas a su rol. La gestión administrativa, como la inscripción de los estudiantes, la recepción de documentación y la limpieza del espacio son tareas que se suman a las de la enseñanza.

---

<sup>51</sup> Esta disposición esta expresada en el documento “Parámetros para la habilitación de un centro educativo”.

Como agregado, se puede afirmar que la disposición unipersonal en estas escuelas incide en la ausencia de una formación del docente para el campo. Ciertamente, al tratarse de escuelas de personal único, el intercambio, la socialización y formación horizontal entre pares, usual en los intersticios de las escuelas urbanas, se ve comprometido. La experiencia, los saberes y la formación específica lograda por cada docente se diluye en la disposición unipersonal de las escuelas y en el recambio de planteles que se suceden años tras años.

Finalmente hay que subrayar que estas unidades educativas están bajo la supervisión y conducción de la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos. Este organismo tiene además bajo su órbita otros proyectos educativos como el otrora Plan Jujuy Alfabetiza y el Plan FINES.

#### **A modo de Síntesis.**

Se presentaron características sobresalientes del programa. El programa PCETP inició sus actividades en la provincia de Jujuy en la década del noventa. No obstante, fue pensado como un programa a término, en la jurisdicción el proyecto educativo marchó hacia su consolidación. Hoy constituye una de las dos ofertas educativas de nivel primario para la población joven y adulta.

Desde sus inicios, el programa marcó una tendencia clara. Propuso distanciarse de otros proyectos educativos destinados a personas jóvenes y adultos. El currículo, el régimen académico, las formas de acceso del docente, son algunas notas de esta mirada disruptiva.

Los centros educativos son los espacios en donde se materializa el proyecto. Mayoritariamente se instalan en regiones geográficas distanciadas y marginadas de la provincia. Las clases se realizan en espacio poco convencionales. Esto último, lleva a que las clases se desarrollen en condiciones poco favorables.

Se caracterizó a los CE como escuelas unipersonales, en tanto el docente es el encargado de la administración del espacio. Asimismo, se los describió como escuelas multi-

ciclo. Hacia el interior cada CE es conformado por grupos de estudiante notablemente heterogéneos que, varían no solo en el nivel educativo formalmente alcanzado sino además en cuanto a los saberes y prácticas que dominan.

A los desafíos inicialmente descriptos (ausencia de formación básica y de materiales y recursos para la enseñanza para estos contextos) se suman otros, devenidos de las condiciones institucionales de la enseñanza.

En lo que sigue interesa reconstruir las estrategias de enseñanza desarrolladas por los docentes del PCETP, identificar los sentidos asignados y lógicas desde las que se producen tales estrategias de enseñanza. Esta es la tarea de los siguientes dos capítulos.

## **Capítulo VI. Descripción de las Estrategias de Enseñanza. Relatos de las Enseñanzas Desplegadas por Maestras Del Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la Provincia de Jujuy**

### **Presentación.**

Este capítulo reconstruye, en clave etnográfica, las estrategias de enseñanza que desarrolla el docente en escenarios escolares de jóvenes y adultos, de manera puntual reconstruye las estrategias desplegada por dos docentes del programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la provincia de Jujuy. La presentación es el resultado de un trabajo de campo y de análisis en el que las dimensiones anotadas en los capítulos precedente fueron sometidas a examen.

El contenido de este capítulo es fundamentalmente descriptivo. Da cuenta del funcionamiento cotidiano de un centro educativo y a partir de allí avanza en la descripción interpretativa de las estrategias de enseñanza, las decisiones, las perspectivas y prácticas que ponen en juego las maestras involucradas.

En el primer apartado se describe el contexto escolar, áulico y las estrategias de enseñanza desarrolladas por Ana, docente a cargo del centro educativo sito en el barrio Santa

Cecilia del departamento San Pedro de Jujuy de la provincia de Jujuy, referenciado como caso N° 1. En el segundo apartado se describe el contexto escolar, áulico y las estrategias desplegada por María, docente a cargo del centro educativo ubicado en el barrio El Rosal de la ciudad de San Salvador de Jujuy, referenciado como caso N° 2.

## **Estrategias de Enseñanza en el Centro Educativo “Santa Cecilia” del Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria. Provincia de Jujuy-caso N° 1**

### ***Introducción***

El apartado describe las estrategias de enseñanza desplegadas por Ana en el Centro Educativo “Santa Cecilia” correspondiente al programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria.

### ***Ubicación geográfica del Centro Educativo “Santa Cecilia”, entre plantaciones de cañas, escuelas e iglesias***

El Centro Educativo (CE)-caso N° 1- se ubica en el barrio Santa Cecilia del departamento San Pedro de Jujuy de la provincia de Jujuy.

San Pedro de Jujuy es el segundo departamento con mayor densidad poblacional en la jurisdicción. Se destaca por ser uno de los mayores centros de producción y procesamiento industrial de la caña de azúcar de la región (Jerez,1998). Sin embargo, registra altos índices de exclusión y pobreza.

El barrio Santa Cecilia se emplaza al margen de la ruta provincial N° 34, en proximidades de una escuela de nivel primario y una iglesia católica cristiana. En él predominan casas construidas a partir de material de bloque de cemento; de adobe, en menor medida, y techos de chapa. Aunque las familias residentes cuentan con todos los servicios básicos, son frecuentes los cortes en el suministro de agua potable. Es usual ver al camión cisterna auxiliando a las familias en momentos que escasea el recurso. En el barrio predominan las calles de tierra. La avenida donde radica el CE, no obstante, esta asfaltada.

### *Características Físicas del Centro Educativo “Santa Cecilia”*

El CE se instala en un espacio destinado al desarrollo de prácticas comunitarias de la comunidad aborigen guaraní Parapara.<sup>52</sup> Es un inmueble construido a partir de bloque de cemento y techo de chapa. Su fachada se destaca por portar una bandera Wiphala de grandes proporciones. Su frente exhibe además cartelera relativa a las prácticas que la comunidad desarrolla.

Para acceder al espacio áulico se corre por un pasillo angosto de tierra. El espacio donde se desarrolla la clase es un salón amplio de aproximadamente de seis por diez metros. El aula colinda con la cocina, unas habitaciones en las que moran las personas de la comunidad, un espacio destinado a tareas administrativa de la comunidad y un baño. Detrás se ubica el patio. Allí se desarrollan tareas de alfarería y tejido. El salón está ambientado con abundante cartelera, mayormente referidas a las actividades que realiza la comunidad. Se aprecia por ejemplo un abecedario escrito en lengua guaraní, una bandera guaraní con detalles de los significados de cada color y el dibujo de una mujer indígena. Abajo el relato de una leyenda. También se aprecia cartelera referida a otras temáticas contemporáneas como la problemática de la violencia de género y los cuidados por la pandemia por COVID-19.

El aula posee un mesón de madera amplio de uno por cuatro metros. Alrededor de él se disponen bancas de madera y sillas de plástico. Esta disposición requiere de los estudiantes un sobre esfuerzo para mirar al pizarrón, ubicado al frente. Sin embargo, la disposición facilita la conversación entre compañeros. Conviene resaltar, las conversaciones espontaneas dadas entre estudiantes ocupan un tiempo significativo del destinado a clases.

Entre los materiales usados para la enseñanza se aprecia un pizarrón negro para escritura con tiza. En el salón abundan los carteles. Aclara la docente que pertenecen a la comunidad.

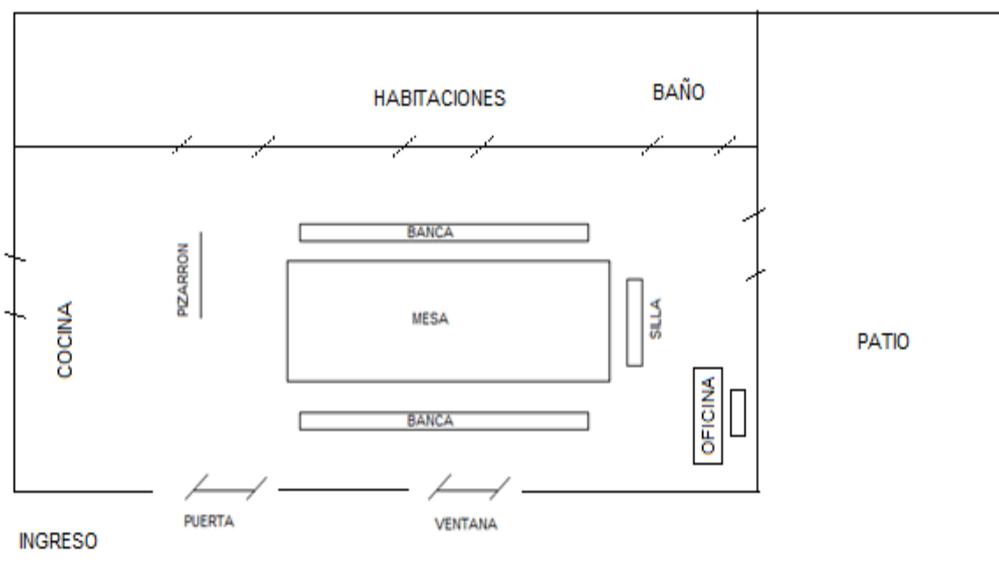
---

<sup>52</sup> En función de conservar el anonimato de la maestra y los estudiantes se reemplazó el nombre de la comunidad por otro. Parapara es un árbol, llamado así en lengua guaraní, que se destaca por su altura, grosor y color. Su corteza fue utilizada por las comunidades indígenas en varias epidemias.

Los materiales que ella utiliza no los adhiere a la pared, sino que los guarda en una caja y los repone en clases, toda vez que lo considere necesario.

Como lo muestra la ilustración 2, el salón destinado a clases ocupa un lugar concéntrico. El aula constituye un paso obligado para que las personas de la comunidad puedan acceder a las habitaciones, la oficina, la cocina y el baño. El flujo de personas que circula allí es notoriamente alto. Muchas veces esta dinámica irrumpe con los momentos de la clase.

*Ilustración 2. Croquis del aula del Centro Educativo “Santa Cecilia”.*



La apertura del CE en el lugar se realizó a partir de una solicitud de la comunidad a la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos. Alertada por la presencia de personas pertenecientes a la comunidad afectadas por problemáticas sociales tales como la drogadicción, el alcoholismo, la coordinadora de la comunidad Parapara decide realizar tal solicitud.

Para la coordinadora la escolarización representa una oportunidad para superar estas situaciones y apuntalar el desarrollo personal de cada “hermano”. Así lo señala Ana, la maestra:

“Cómo es una comunidad de pueblos originarios, una organización de la comunidad guaraní, la coordinadora siempre tuvo la idea de la superación en cada hermano de la comunidad, ellos se sienten hermanos. La comunidad se llama Parapara, qué quiere

decir mi familia. Por lo tanto, todos son una familia en donde todos se ayudan ...Entonces ella los va insertando, ¿cómo? primero lo va llevando a la comunidad y luego los incentiva a que estudian, a que terminen una carrera, a que terminen una primaria, la secundaria, lo que quieran hacer para que puedan ellos formarse como individuos. Hablamos de una formación más bien personal” (C1-ENT-R1-F25).

La maestra deja entrever que no son los estudiantes quienes tuvieron la iniciativa de retomar sus estudios. Existe un acuerdo entre la coordinadora y ellos para que las horas de trabajo destinadas a un “plan social” las inviertan en su educación:

“Entonces ellos, en vez de trabajar, porque ellos reciben el Plan Potenciar Trabajo, la coordinadora le decía bueno, no trabajen, no cumplan el horario en el trabajo, van a cumplir el horario en la escuela. Y esas cuatro horas de clases, ellos la tenían que respetar. Ellos están muy agradecidos con la coordinadora qué les da esa oportunidad. No cualquier organización te va a dar esa oportunidad ¿no? y más siendo una persona adulta”. (C1-ENT-R1-F25).

La maestra y los estudiantes han arribado a un acuerdo para pautar el horario de ingreso a clases. Las responsabilidades laborales, familiares y otras que tienen los estudiantes derivó en un arreglo que establece el ingreso a horas diecisiete. Por otra parte, el horario de salida de clases se produce a horas veintiuna. En el CE la jornada escolar se extiende a un total de cuatro horas. Esta carga horaria es dispuesta por la administración central y no está sujeta a ningún acuerdo.

### ***Trayectorias de Vida y Profesional de la Docente: las Experiencias Educativas Truncada de Ana***

En el CE Santa Cecilia se desempeña la maestra Ana. Profesora de primer y segundo Ciclo de la Educación General Básica (EGB 1y 2) registra cinco años de trabajo consecutivos en contextos escolares de jóvenes y adultos. Su experiencia inicia en el programa de

alfabetización “Encuentro” en el año 2011. Luego en el año 2017 se desempeñó como alfabetizadora en el programa “Jujuy Alfabetiza”. El arribo al programa CETP se produce en el año 2018. Allí realizó tareas de docencia hasta el año 2021.

Reconoce haber desarrollado tareas de enseñanza en escuelas de nivel primario para niñas y niños. Además, trabajó en un Centro de Actividades Infantiles. Allí se abocó “a fortalecer a niños con problemas de aprendizaje” (C1-ENT-R1-F10).

Aunque la docente entiende que su primera experiencia con estudiantes adultos se produce en el año 2011 cuando se desempeñó como alfabetizadora en el programa “Encuentro”, su vínculo con escuelas para adultos es anterior. Existe un precedente importante. Ana en condición de alumna ha cursado sus estudios en una escuela secundaria nocturna para adultos. Allí arribó a raíz de lo que ella denomina una experiencia truncada:

“...De allí pasó a la escuela de comercio. ... Bueno realice así primer año segundo hasta tercero. Yo le decía a la profe del postítulo que mi parte escolar se ve truncada porque me quedo de curso, en tercer año. Por lo tanto, vuelvo a repetir. Esto viene encadenado a situaciones que se me presentan por el fallecimiento de una amiga. Por ahí uno después analizándolo ya desde uno adulto, está perdida que sufro con una amiga muy querida y compañera entonces me vuelvo a quedar de curso. Pero ahí ya me cambió a la noche. Bueno decido cambiarme al turno noche, pero a la misma escuela en el 96. Allí cambio también de compañeros, ya no son los mismos que en el primer año. Son otros los compañeros ... eran compañeros de distintas edades. Teníamos compañeros adolescentes de mí misma edad porque yo tenía entonces 16, 17 años en ese entonces, tenía alumnos de 20, tenía alumnos de 30, de 40. Entonces era variable el tema de la edad. Pero tenía una buena afinidad con todos los chicos” (C1-ENT-R1-F1)

Son numerosas las experiencias truncadas que la maestra Ana identifica en su trayectoria formativa. Por ejemplo, la que se produce en el cursado de la carrera Contabilidad

de la Facultad de Ciencias Económicas. Ana abandona la carrera a raíz de los “escasos recursos” de su familia para costear el transporte. También registra una experiencia frustrada en su tránsito por el profesorado de EGB 1 y 2, esta vez por estar abocada a tareas de cuidado del hijo.

La experiencia formativa ha provocado en ella cierta sensibilidad a las trayectorias interrumpidas de los estudiantes. Puede verse esto en una clase en la que plantea una actividad que solicita a los estudiantes, recrear su trayectoria educativa y de vida mediante una narrativa. Al respecto ella comentaba:

“Bueno ellos contaron cada uno su trayectoria de educación ¿cómo fueron educados, cómo llegaron a la modalidad, si es que pasaron por otras instancias de primaria, las experiencias truncadas, cómo llegaron [...] Yo creo que tiene que ver también con esto de poder finalizar ciclos ¿no? Si me lo preguntas como persona, yo creo que hay ciclos que no se cierran. Y escuchando los a ellos, ellos decían yo no estudiaba porque a mí me hacían bullying, porque cuando yo hablaba mezclaba la lengua guaraní, entonces yo no estudiaba porque me hacían bullying, entonces yo ya no quería ir a la escuela. Entonces, los relatos sirven para cerrar ese ciclo desde la parte emocional. De no sentirse rechazado, de aceptarse como persona, como una persona que está dentro de un pueblo originario que tiene su propia cultura, con sus errores. Creo que la utilización de narrativas tiene que ver más con la idea de cerrar ciclos y ayudarlos quizá a que sigan estudiando” (C1-ENT-R1-F39).

Está claro que en esta iniciativa tiene incidencia además su trayectoria formativa. Ana además de ser maestra de EGB 1 y 2 es profesora de Lengua y Literatura.

Aún más, en la actualidad está cursando el profesorado de Psicología. Para Ana es significativo el aprendizaje que ha logrado en él. Comenta que a raíz de su tránsito por el profesorado ha planteado algunos talleres en los que trabaja “la dimensión emocional”:

“[...] todo lo que aprendo en lo de psicología lo vuelco mucho en mis adolescentes, en mis chicos les digo yo a los alumnitos [...] todo lo que aprendí desde la parte emocional, de todo lo que fue la pandemia yo lo volcaba en hacer pequeños talleres [...] en anteriores clases si hacíamos esto de hacer debates y poder contarnos las experiencias vividas” (C1-ENT-R1-F2).

La familia aparece como una figura relevante en su elección por la carrera docente. Ana comenta que fue su madre quien la incentivo a optar por la docencia. Comprende que son dos las razones por la que ella la convoca a formarse como docente. La primera, porque captó en ella cierta predisposición hacia la docencia y la enseñanza. Notaba que en sus juegos de infancia la figura del enseñante aparecía de forma recurrente. La segunda deviene por la preocupación de que Ana pierda el año tras su experiencia la Facultad de Ciencias Económicas.

Sus familiares también ocupan un lugar clave en su opción por la docencia. Ana cuenta con hermanos, primos y tíos que ejercen la docencia.

### ***La Percepción de la Maestra Ana sobre los Estudiantes: Infancias, Anécdotas y Ánimos de Superación***

Para la maestra Ana el estudiante es un adulto vulnerado. Destaca con cierta frecuencia la necesidad del estudiante de ser escuchado y contenido. Se comportan como niños, afirma. Cuentan sus anécdotas, otras veces se enojan, se enfadan, hacen berrinches. Por ello, cuando se refiere a ellos los nomina como chicos.

Ana admira sobremanera la actitud positiva y perseverante de los estudiantes. En su relato subraya una y otra vez los esfuerzos que realizan por superar sus condiciones de vida. Por ejemplo, al referirse a Don Llevara, estudiante del CE Santa Cecilia, ella resalta:

“[...] Don Llevara era una persona que además de trabajar de cobrar el potenciar, él trabajaba aparte de forma independiente haciendo trabajos de construcción [...] entonces, como no valorar lo poquito mucho que ellos han podido aprender, aun así,

con esos esfuerzos, de querer trabajar, querer salir adelante, de ser responsables del hogar” (C1-ENT-R1-F25)

Para ella la escuela de adultos representa una oportunidad para que los estudiantes puedan realizarse personalmente. Postula que el estudiante adulto ha desarrollado ya todas las capacidades. Es un sujeto formado, portador de una variada y valiosa experiencia. La escolarización representa en realidad la realización de un proyecto personal.

### ***Los Estudiantes que Asisten al Centro Educativo Santa Cecilia y los Agrupamientos***

#### ***Conformados: el Aula Multiciclo***

El grupo de estudiante a cargo de la maestra Ana es integrado por diez alumnos, seis de ellos varones y cuatro mujeres. La edad de los estudiantes es variada. Hay un alumno en la franja etaria que va de los 20 a los 29 años, dos en la franja etaria de 30 a 39 años y siete en la franja de cuarenta años y más. Como se subrayó, los estudiantes forman parte de una comunidad indígena guaraní denominada Parapara.

Del total de estudiantes, dos integran el Ciclo de Alfabetización y ocho componen el Ciclo de Formación por Proyectos. Quiere decir esto que, dos estudiantes están iniciándose en prácticas de lectura, escritura y manejo de operaciones matemáticas elementales. El grupo restante se encuentra en situación de concluir los estudios de nivel primario.

La conformación de estos agrupamientos ha derivado en que en el CE se conforme como un aula multiciclo. Esto se presenta como un desafío para la maestra quien tiene la responsabilidad de enseñar a dos agrupaciones ubicadas en niveles educativos equidistantes.

Además de las exigencias requeridas por el cursado, los estudiantes del CE del barrio Santa Cecilia se enfrentan a numerosas responsabilidades y preocupaciones. Muchos de ellos trabajan, otros trabajan y se abocan a tareas de cuidado. Asimismo, entre los estudiantes hay quienes están atravesando situaciones de enfermedad crónica.

Los trabajos que desarrollan los estudiantes se ubican mayoritariamente en la economía informal y se desarrollan en condiciones extremadamente precarias. Producto de las condiciones de exclusión y pobreza, los estudiantes perciben asistencia social y económica por parte del Estado.

Las condiciones de vida de los estudiantes tienen notoria repercusión en el desarrollo regular de una la clase. Por ejemplo, en la asistencia. La maestra Ana destaca que los estudiantes no son constantes. Cuando los problemas económicos o familiares se agravan suelen no asistir a clases. Además, las largas y extenuadas jornadas de trabajo lleva a que los estudiantes arriben a clases fuera de tiempo, agotados y sin animo por estudiar. Así, la docente se enfrenta al desafío diario de ajustar la enseñanza a las dinámicas y ritmos que imponen los estudiantes en su condición de adultos.

### ***Las Estrategias de Enseñanza que Ensaya la Maestra Ana en el Centro Educativo “Santa Cecilia”***

***A la Hora de Planificar.*** El desarrollo de la clase está previsto en una planificación quincenal. La administración central le impuso a la docente la presentación y ejecución de planificaciones quincenales. Esta prescripción produce en Ana algunos conflictos. De manera frecuente, se ve impedida en desarrollar los conocimientos y las actividades allí previstas, pues como ella lo manifiesta:

“... a veces uno preparaba la clase para trabajar dos áreas, dos temas y te encontrabas con qué el alumno no iba a arrancar más de uno. Y era muy difícil forzar la situación, no porque yo tenga que cumplir con llegar con la planificación, no me parecía. Yo siempre digo es preferible dar lo poco, pero darlo bien, que ellos puedan haber aprendido, a tener que dar toda una planificación en tiempo y forma y que ellos no hayan entendido nada del contenido. Por ahí entonces yo les decía tomemos el té primero... porque cuando yo ya veía el ambiente, que estaban medio despistados, o ya estaban

peleando unos con otros, o se desvinculaban de la tarea, entonces yo le decía descansemos” (C1-ENT-R1-F26).

Los temas que planifica la maestra Ana los extrae de un documento, el diseño curricular. A consideración de la docente, el documento ofrece un universo amplio de situaciones y problemáticas para que ella pueda seleccionar y desplegar:

“el diseño curricular; qué fue elaborado en el 2017, nosotros fuimos parte de ese diseño curricular qué ahora se está implementando a partir del año 2018, 19 y bueno en este año con mucha más fuerza; nos da diversas situaciones del universo situacional que trabajamos. A veces nos da ciudadanía, violencia de género y otros tipos de universos y a partir de ello vamos trabajando la situación problemática, relacionando la situación problemática con el universo. A partir de eso surge mi situación problemática. En el caso de mi CETP este año fue el tema de seguridad. ¿Qué es la inseguridad? Es un barrio bastante alejado muy retirado arriba de la terminal, pero mucho más antes no existía la terminal por lo tanto tenía una mala reputación el barrio. Tenía muchos conflictos” (C1-ENT-R1-F29).

Es evidente el esfuerzo que realiza la docente para que el tema a enseñar tenga vinculación con la experiencia vital del estudiante. La necesidad de trastocar temas sensibles a la comunidad, además de ser una exigencia de la administración central, es una convicción personal:

“Bueno para planificar una clase en la modalidad [...] se hace un abordaje de lo que es el contexto, el lugar, conocer a las personas y a partir de ello ver que los inquieta, qué necesidades sienten o que necesita la población donde ellos conviven. A partir de esta entrevista, qué es amena, muchas veces informal, nosotros podemos deducir qué tipo de situación problemática vamos a plantear en nuestra planificación” (C1-ENT-R1-F29).

En el mismo sentido ella afirmaba:

...es prestar atención un poco a lo que ellos nos dicen, porque cuando ellos nos hablan nos dicen, nos dicen mucho más de lo que uno piensa. Debemos aprender a escucharlos. Por eso digo que la escucha atenta al adulto es muy significativa para ellos, pero también para enseñar. Porque a partir de lo que ellos viven también le podemos enseñar. (C1-ENT-R1-F33).

Este razonamiento esta patente, por ejemplo, en una actividad propuesta en la que logra incluir una problemática social sensible como el femicidio en un problema matemático (C1-DOC-R1-F1).

Una vez que la maestra Ana ha seleccionado un tema o un problema se aboca a desagregarlo y ponerlo en relación con otros temas. Por ejemplo, en una propuesta en la que aborda el tema inseguridad, se sirve de algunos recortes periodísticos locales que traten la problemática y seguidamente avanza en el análisis de la estructura de la noticia.

A la hora de planificar las actividades, la docente Ana se mueve bajo otra premisa: evitar actividades, dibujos y cuentos infantilizados. Ella denomina así a las tareas que usualmente aplicadas en la escolarización de niñas y niños:

“Es diferente. Es diferente trabajar con imágenes reales para ellos. Aprendí a no hablar de cuento sino de historias de vida, de autobiografía, de aprender a contar su propia historia de cómo fueron ellos viviendo. Todo eso fue bastante difícil primero para mí. Después ya nos fuimos adaptando a la modalidad” (C1-ENT-R1-F18).

***La Estrategia de Enseñanza Problematizadora y Dialógica y Transmisiva de Ana en el Centro Educativo del Barrio Santa Cecilia.*** Existe una notoria reducción del tiempo real de clases. Un promedio de dos frente a las cuatro horas dispuestas institucionalmente. El arribo de los estudiantes a destiempo es la principal razón para que esto suceda. Los registros de clases muestran que el ingreso de los estudiantes se produce entre las 18.00 y 18.30 horas.

Frente a esta contingencia la maestra ha optado por esperar a que el grupo se conforme. La clase inicia cuando ella aprecia que han arribado un número significativo de estudiantes.

El tiempo inerte es aprovechado por los estudiantes presentes para completar la carpeta y en menor medida para resolver tareas pendientes. Esto debido a las dificultades para resolverlas de manera autónoma. En este momento la maestra no realiza ninguna actividad con los estudiantes. Si, se sirve de este tiempo para preparar el material de clases: sacar fotocopias, alistar un video etc.

La reducción del tiempo real de clases obedece también a las conversaciones espontaneas que allí se producen. Se denominan conversaciones espontaneas a los diálogos entre estudiantes que versan sobre temáticas no vinculadas a las tratadas en clases. En clases, estos diálogos se presentan con notoria frecuencia. En tanto que algunos de estos diálogos son esporádicos, otros se prolongan en el tiempo provocando cambios drásticos en la dinámica de la clase.

La clase mayormente inicia con la presentación de lo que Ana denomina “disparador didáctico”. Este puede ser considerado como la expresión material, visual o auditiva del tema a enseñar. Para la maestra Ana, “el disparador vendría a ser el puntapié que va a dar inicio a la enseñanza [...] Es la primera parte” (C1-ENT-R1-F32). El material permite al estudiante, captar la idea de lo que se quiere enseñar. Señala:

“A veces trabajamos por ejemplo con un solo dibujo, un dibujo que te puede decir muchas cosas, pero en el momento es solo imagen. Y desde allí vos lo podés elaborar, trabajar distintos tipos de temática, distintos contenidos. El otro día trabajamos lo que es el derecho, la inseguridad, y la cantidad de hechos de violencia hacia las mujeres que se estaba registrando. Lleve una canción que es de Rocío Quiroz qué es una chica de

acá de Buenos Aires y que habla sobre el problema de la violencia hacia la mujer” (C1-ENT-R1-F32).

Entre los disparadores didácticos construidos y seleccionados por la docente se reconocen: fotografías, folletos, dibujos, recortes periodísticos, letra de canciones, videos. El uso de este recurso es más frecuente en el área de ciencias sociales, ciencias naturales y en lengua. No así en el área matemáticas.

A la presentación del disparador didáctico le siguen comentarios formulados por la misma maestra. Otras veces formula una pregunta e inicia un diálogo con los estudiantes. En ocasiones plantea una actividad de resolución individual.

En la clase registrada con el código C1-OBS-R3-F8, se puede apreciar que la maestra tras la presentación del disparador didáctico (presenta 3 títulos de noticias superpuestos, que versan sobre los malestares de la población por la pandemia-), ha decidido realizar un comentario y plantear preguntas sobre él. Abierto el debate, inmediatamente formula una actividad:

“D. ... En toda sociedad va a haber conflicto. No hay ninguna institución, chicos, en donde no se produzca un conflicto ¿si? Porque tenemos nuestro propio pensamiento. Porque somos más partidario a un grupo selectivo ¿si? Tenemos nuestro propio pensamiento. Entonces no vamos a llegar nunca a tener... Si no tuviéramos conflicto es porque todos haríamos lo que uno diga. Y eso sería algo tan monótono, algo tan raro. El conflicto social a veces si es bueno, pero cuando se busca llegar a un acuerdo. No el conflicto social que a veces genera violencia. Es el caso a veces de las manifestaciones, en donde muchos han estado en manifestaciones y han tenido que ser agredidos verbalmente, han sido agredidos con objetos, a veces a puño. Entonces ese conflicto no tiene nada de constructivo ¿se entiende?

Doña María. “Y ahora el problema de trabajo con el cierre en la pandemia. Hay gente que ha trabajado y otra que no ha trabajado”.

D. “Y otros que han estado solventándose de lo que el gobierno podía darles. Y la verdad que era bastante poco. Económicamente no llegábamos a abastecernos ¿no? Pero bueno... peor era nada”.

D. “Bueno la actividad que teníamos que hacer. ¿se entendió ahí de los conflictos chicos? ¿si? ¿si se entendió? Bueno ahora vamos a hacer una narrativa... más o menos dice Don Roque, ¡Don Roque...! Vamos a hacer una narrativa sobre algún acontecimiento de conflicto social que ustedes pudieron percibir o que aconteció dentro de ustedes (C1-OBS-R3-F56-69).

En otros momentos la maestra Ana tras la presentación del disparador didáctico opta por plantear una tarea. En estos casos no existe ninguna mediación, comentario o reflexión alrededor del disparador didáctico:

“18.20. La docente se dirige al pizarrón, manifiesta: “hoy vamos a trabajar con esto de los pronombres, vamos a ir al disparador de esta quincena, a partir del disparador vamos a crear en la mente una historia” “¿se acuerdan de la imagen?” “observamos frases, los dibujos, los detalles” “no tiene que ser muy larga la historia que tienen que contar” “yo no digo cuento, una historia”.

El disparador consiste en una imagen pequeña que representa un acto de demanda y reivindicación de derechos. Se aprecia con dos viñetas que expresan: “la violación de los derechos hoy” “son las causas de los conflictos mañana”. Esta imagen fue otorgada a los estudiantes en una oportunidad anterior.

Los estudiantes observan el disparador tratan de leer lo que dice en la imagen no alcanzan a leer muy bien las palabras son pequeñas, entonces Doña Mary pronuncia: “¿qué dice ahí?”

-La docente responde: “Las violaciones de los derechos de hoy son los conflictos de mañana”

Doña Nelly, Mary, Silvia miran el disparador, Don Ramón esta distraído.

-18.27. D. “Vamos pensando una historia cortita que podamos presentar”. Los estudiantes observan el disparador y escriben en unas hojas sueltas, no en el cuaderno. Este momento se extiende hasta las 18.40. El trabajo con la actividad es individual, sin intercambios ni con los compañeros ni con el docente. En ese momento la docente repite “piensen una historia cortita”. En este lapso la docente tomo asistencia, pronuncia “ayer no tome la asistencia”. (C1-OBS-R1-F23-17)

En general, las clases inician a partir de esta dinámica. La docente presenta un disparador didáctico y seguidamente se trabaja sobre él. No ocurre esto en clases de matemática. La clase observada y registrada con el código C1-OBS-R4 permite aseverar que la dinámica inicial de la clase en esta disciplina toma rasgos distintivos. En ella la docente solicita a los estudiantes una actividad: distinguir y clasificar los triangulo según sus lados. Para ello deben servirse de la “teoría”. La docente proporciona una copia cuyo contenido es justamente la clasificación de triángulos.

La no inclusión de un disparador didáctico en el área tiene una explicación. La docente ha subrayado las dificultades en encontrar un disparador didáctico para enseñar todos los contenidos y entre ellos los devenido de este campo curricular:

“porque de un disparador podemos, no siempre se da, sacar contenidos para distintas áreas, enseñar a partir de un disparador. A veces se da, a veces no, pero tratábamos de qué todo esté relacionado, relacionado con ese disparador” (C1-ENT-R1-F31).

Hay que hacer notar que el trabajo con disparadores didácticos es una exigencia instituida en el programa CETP. Deviene de las primeras experiencias de alfabetización y de

educación básica promovidas por el programa. Esto explica los esfuerzos de la docente por incluirlos.

La docente aprovecha los diálogos desplegados en clases para incorporar algunos “bocadillos conceptuales”. Se denominan así a las definiciones dadas por ella en el contexto de un diálogo con los estudiantes. El dialogo sirve no solo como motor para que los estudiantes participen y tomen posición, sino además para que ella pueda sumar algún aporte “teórico”. La necesidad de no perder de vista la dimensión conceptual de la clase es una preocupación que remarca la maestra Ana una y otra vez:

“...pero en anteriores clases si hacíamos esto de hacer debates y poder contarnos las experiencias vividas siempre, no saliéndonos del hilo este de los contenidos ¿no? conceptuales qué es la parte de las situaciones problemáticas de la parte de ciudadanía que era derecho. Siempre involucrando porque todo lo que aprendemos en nuestras vidas, les decía a los chicos, volcamos parte de nuestro contenido de nuestra parte teórica” (C1-ENT-R1-F2).

Además de los “bocadillos conceptuales”, la docente se sirve de ejemplos como recurso para la enseñanza. Mayormente los ejemplos que utiliza devienen de su propia experiencia. En el relato que ella desarrolla en la clase codificada como C1-OBS-R2-F158 se puede apreciar, cómo un ejemplo de su vida cotidiana (narra un episodio de su madre y el uso de barbijo en pandemia) sirve para tratar el tema: “conflicto social”. En otra clase, se valió de una situación de enfermedad que atravesó su madre para explicar las funciones del sistema digestivo (C1-OBS-R2-F87).

Para la maestra Ana, el uso de ejemplos es utilizado como recurso estratégico para humanizar al docente y consigo para que los estudiantes se animen a participar:

“Sí siempre traigo porque creo que ya salimos de esa estructura del docente perfecto. el docente que a veces no se equivoca. Vamos más humanizando al docente. El docente que a veces con palabras se puede equivocar. Que no tiene toda la razón. Y traer ejemplos, de la misma experiencia, de mi experiencia creo que es importante y que ellos también aprendan. Y lo hacía también para que ellos puedan abrirse, a contar sus experiencias, y pasaba ... ellos contaban después sus etapas de vida, sus conflictos. Me pareció muy lindo” (C1-ENT-R1-F42).

Pero la maestra también utiliza ejemplos que extrae de las prácticas comunitarias que desarrolla la comunidad indígena. En una de las clases observadas ha utilizado “las luchas por la reivindicación de derechos a la tierra de la comunidad” como un ejemplo de los “conflictos sociales contemporáneos” (C1-OBS-R3-F65). Para ella, esta práctica es conveniente pues afirma, el estudiante “entiende más desde su propia experiencia” (C1-ENT-R2-F36).

La docente pone en circulación dos tipos de actividades. El primer grupo de tareas se plantean con el fin de reforzar conocimientos planteados previamente. El segundo, se formula con la intención de promover en el estudiante actividades de aprendizaje como la indagación, la búsqueda de relación entre lo abordado y su experiencia vital. Se trata de actividades que le exigen al estudiante opinar, tomar posición y establecer nexos.

Las actividades dirigidas a reforzar conocimientos se hacen patentes mayormente en el área matemática y en menor medida en el área lengua. En la clase registrada como DOC1-R1-P7 la docente plantea como tema la suma de fracciones. En esa clase ella presenta el procedimiento requerido para resolver suma de fracciones, solicita que los estudiantes transcriban el procedimiento en el cuaderno, y luego plantea seis ejercicios. Una situación parecida ocurre en la clase codificada como C1-DOC-R1-F10 en la que desarrolla el tema multiplicación con números decimales y plantea doce ejercicios. Algo similar sucede luego en la clase de lengua registrada como C1-DOC-R1-F35 en la que presenta las características del

texto descriptivo e instructivo y más tarde plantea como actividad la redacción de una descripción a partir de una imagen y una receta de cocina.

El segundo grupo de tareas aparece con mayor frecuencia en el área ciencias naturales y ciencias sociales. Por ejemplo, en la clase codificada como C1-DOC-R1-F27 se propone una actividad que implica la realización de un concepto personal sobre la democracia. Seguidamente se solicita a los estudiantes expresen una opinión sobre la democracia en la provincia de Jujuy. Otras de las actividades enmarcadas en este grupo estuvieron dirigidas a formular opinión sobre los cuidados del medio ambiente, un tema notablemente sensible a la comunidad. La recreación de historias personales mediante narrativas ha sido otras de las actividades propuesta por la maestra.

La maestra Ana designa un tiempo considerable de la clase a la resolución de la tarea. En promedio le destina una hora de la clase. En este tiempo ella se aboca a aclarar consignas y a realizar correcciones individuales. Para ello suele caminar el aula.

Además, la docente en este lapso realiza otras actividades centrales. Suele ocupar este tiempo para abocarse al segundo grupo, el ubicado en el Ciclo de Alfabetización. Aunque la intención de la maestra Ana es llevar adelante una enseñanza simultánea, las ausencias prolongadas de los estudiantes pertenecientes a este ciclo producen un desfase que la lleva a plantear temas diferenciados en una misma clase. Para este grupo la clase es individualizada. La docente acostumbra a sentarse al lado de cada estudiante. Allí, aclara la consigna, colabora en su resolución. Si se compara con el grupo mayor, el tiempo empleado para la enseñanza es relativamente menor, un promedio de veinte a treinta minutos.

Otra de las acciones que realiza en este tiempo la docente Ana, es trabajar con el grupo de estudiantes que ha arribado luego del inicio de clases. Mayormente ocupa este lapso para dar instrucciones y aclarar consignas. Las instrucciones versan sobre las transcripciones que deben

realizar los estudiantes en el cuaderno y, en los casos en los que el tiempo apremia, los espacios a dejar en blanco.

Finalmente, la docente se aboca a enviar tareas mediante mensajes mediante la aplicación WhatsApp. Los destinatarios de estos mensajes son estudiantes ausentes en la clase. Asevera la docente que son pocas las veces que la tarea vuelve. Los estudiantes tienen dificultades para resolver la actividad de manera autónoma. Para estos casos la presencia de la familia es clave. Ella considera que los familiares operan como tutores en la resolución de la tarea.

Tras culminar el tiempo asignado para la resolución de la tarea, la docente Ana sigue un patrón más o menos idéntico en cada clase. Propone a los estudiantes socializar la producción realizada a partir de la tarea. La socialización refiere a la acción de comunicar ideas, opiniones, planteos, resultados realizados por los estudiantes en el marco de una tarea. Cuando se le consulta a la docente por las razones de esta dinámica ella sostiene:

“Los llevaba a hacer eso porque sabía que no les gustaba, porque después tenían que exponer su proyecto de acción. Así que de un texto yo siempre les preguntaba ¿que han entendido ustedes? Cada uno tenía que contar lo que entendía lo que ellos pensaban, qué es lo que habían entendido. Pero es algo también para cerrar para socializar” (C1-ENT-R2-F41).

La presentación de los estudiantes sirve a la docente para apuntalar conceptos. Por ello tras la presentación acostumbra a realizar cierres. El cierre consiste en una síntesis de ideas que ella realiza a partir del ejercicio de socialización. En esta instancia recupera lo expresado por el estudiante, aporta conceptos y elabora reflexiones. Hay que decir que esta actividad normalmente marca el cierre de la clase.

Desde luego, esta dinámica de cierre no se aplica en el área matemática. Cuando enseña matemática la docente no propone la socialización de las producciones. Opta por realizar correcciones individuales. Para la docente Ana la resolución satisfactoria de las consignas por parte de los estudiantes marca el cierre de la clase.

Como apunte final es preciso resaltar la situación comunicativa en el que se desenvuelve la enseñanza. La misma se destaca por “no ser estructurada sino informal” (C1-ENT-R1-F45). La docente ha optado por utilizar el lenguaje, los términos y códigos que manejan los estudiantes:

“Había una confianza entre los chicos. Yo me reía de sus bromas, pero siempre en esa línea de respeto también ¿no? Ellos sabían que yo era la seño y ellos los alumnos. Yo siempre los estudio mucho a los chicos, en su forma de hablar. Los escucho mucho. (C1-ENT-R1-F44).

Para la docente Ana el lenguaje marca asimetrías. Existen diferencias entre el estudiante y el docente, pero es un requerimiento para la enseñanza valerse de los conocimientos, las experiencias de los estudiantes.

## **Estrategias de Enseñanza en el Centro Educativo “El Rosal” del Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria de la Provincia de Jujuy-caso N° 2**

### ***Introducción***

El apartado describe las estrategias de enseñanza desplegadas por María en el Centro Educativo “El Rosal” correspondiente al programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria.

### ***Ubicación geográfica del Centro Educativo “El Rosal” entre aglomeraciones y marginalidades***

El CE-caso N° 2 se ubica en el barrio El Rosal de la ciudad de San Salvador de Jujuy.

El barrio se ubica al extremo sur de la ciudad. Se trata de un asentamiento periférico erigido a raíz del acelerado crecimiento demográfico y las migraciones internas producidas en la provincia de Jujuy en las últimas décadas. Son numerosas las instituciones que allí se radican: escuelas de nivel primario, secundario y de oficios, centros de atención primaria de la salud, iglesias, un hospital entre otras. El barrio se destaca por ser uno de los mayores centros de actividad comercial informal de la región.

El sector es atravesado por un dramático contraste. Esto se evidencia en la calidad y ubicación de las construcciones como por los servicios públicos que se cuenta. Se aprecia que una porción de las viviendas allí edificadas son el resultado de planes del estado provincial bajo el comando del Instituto de Vivienda y Urbanismo de Jujuy-IVUJ. Otras construcciones son consecuencia de iniciativas individuales y privadas, adquiridas en el mercado inmobiliario. En ambos casos las familias que allí moran cuentan con la totalidad de los servicios públicos básicos. Finalmente, existe una porción de viviendas amalgamadas en los márgenes del barrio y en los laterales de un arroyo. Son construcciones erigidas tras procesos de ocupación de tierras. Mayormente no cuentan con servicios elementales.

El CE, funciona en una de las instituciones del barrio, en el centro Dispositivo Territorial Comunitario (DTC) Los Rosales. La institución es un centro preventivo asistencial para personas sin cobertura médica que se encuentran en situación de vulnerabilidad frente a las problemáticas relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas.

### ***Características del Centro Educativo “El Rosal”***

El CE se instala en el centro Dispositivo Territorial Comunitario El Rosal<sup>53</sup>. Es un inmueble de grandes dimensiones construido para la atención psicológica, social, terapeuta y educativa de personas en situación de vulnerabilidad.

El aula ocupa un habitáculo destinado a la “atención educativa”. El espacio donde se desarrolla la clase es un salón de pequeñas dimensiones. Cuenta con una extensión aproximada de tres por tres metros. Parte de las paredes son de vidrio traslucido y otras construida a partir de placa de cal. El aula es utilizada también como depósito de elementos de educación física entre ellos colchonetas y pelotas. Cuenta con una ventana pequeña que da con un espacio verde destinado a actividades formativas y de recreación. El aula colinda con otros habitáculos destinados a la realización de talleres terapéuticos.

Entre los materiales usados para la enseñanza se aprecia un pizarrón blanco para escritura con marcador. El salón cuenta con una mesa de madera. Alrededor de él se disponen sillas. En las paredes la cartelería es abundante. Estas hacen referencia al medio ambiente; a las fórmulas matemáticas aplicadas a la resolución de problemas de porcentaje, perímetro y superficie. También se aprecia un mapa y un afiche con una noticia aparentemente elaborada por los estudiantes. A excepción de este último, los carteles son escritos con letra de la docente, algunos de ellos incluyen secuencias de fotografías. Esta vez los carteles quedan de manera permanente en las paredes.

---

<sup>53</sup> En función de conservar el anonimato de la maestra y los estudiantes se reemplazó el nombre de la Institución por otro.

Ilustración 3. Croquis del DTC “Los Rosales”.

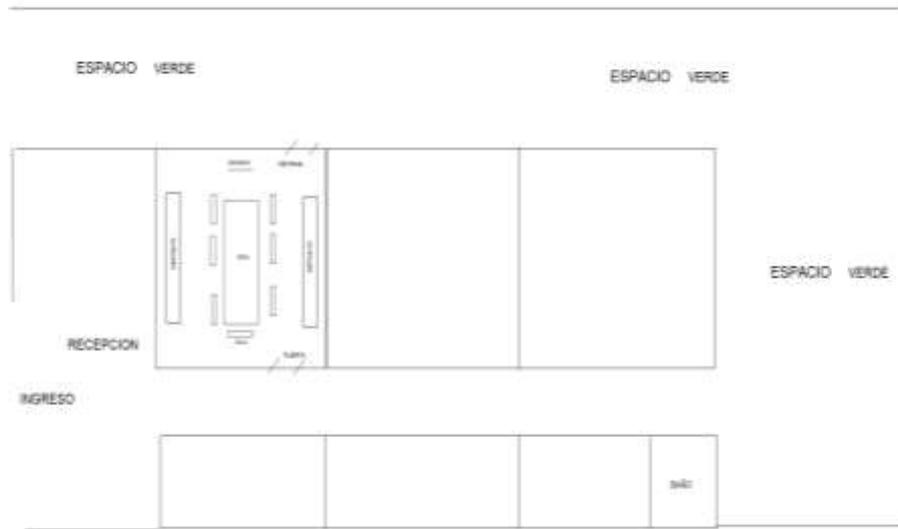
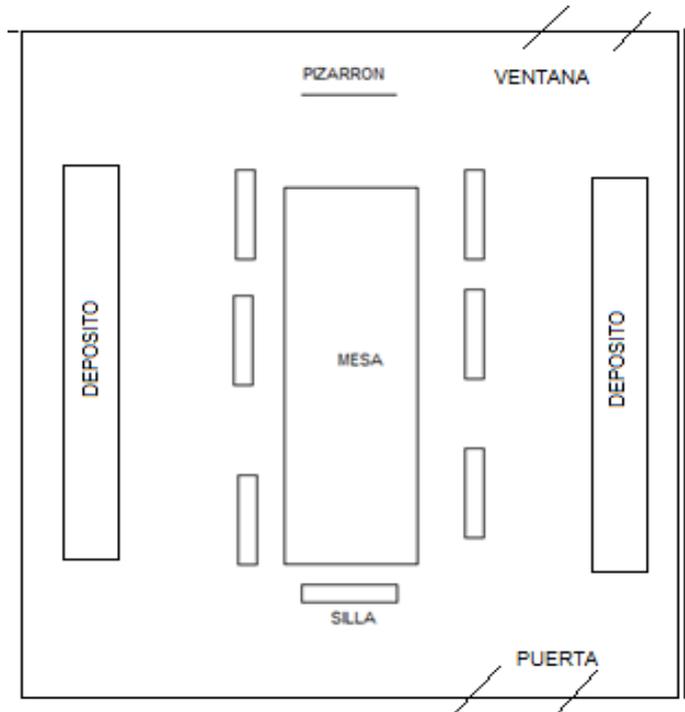


Ilustración 4. Croquis del aula ubicado en el Centro Educativo “Los Rosales”.



La apertura del CE en el lugar se realizó a partir de un convenio celebrado entre la CEPJA y el DTC. Desde la perspectiva de esta institución la educación ocupa un lugar destacado y es complementario a las acciones de formación y terapia que ella realiza.

El horario de ingreso es a horas 13.00. El horario establecido no fue producto de un contrato sino en función de los requerimientos institucionales y organizacionales del DTC. La jornada escolar se extiende un total de cuatro horas.

***Trayectorias de vida y profesional de la docente: experiencias de formación en los bordes del sistema.***

En el CE Los Rosales realiza sus labores la maestra María. En el año 2010 María se titula como Profesora de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica (EGB 1y 2) en un instituto de formación docente de la provincia. En total, lleva once años de trabajo consecutivos desempeñándose como docente en contextos escolares de jóvenes y adultos. Su carrera profesional inicio en una escuela de gestión social para adultos en el marco de una organización social.

En ese transcurso también se desempeñó como docente en escuelas primarias para niñas y niños. La maestra María admite tener cierta preferencia por trabajar en barrios periféricos y con población vulnerable. Esto debido a la experiencia significativa que vivió en el módulo Practica y Residencia que forma parte del plan de estudio para la carrera docente. Allí hizo sus prácticas.

En la elección por la carrera tuvo incidencia su hermana. Comenta:

“Bueno, la carrera docencia digamos que no me fue algo innato. Fue algo más o menos decidido por mi hermana mayor como le cuento a todo el mundo, que lo inscribió a mi hijo en la Normal y en ese mismo momento decidió inscribirme a mí. Y que bueno en el transcurso, yo estudié en el IES N°3 con el plan anterior, me recibí en el año 2010. Realmente en esos años que estudie fui descubriendo lo que era la docencia y lo que

significaba para mí. Le fui agarrando el gusto a la carrera, a la docencia en sí a la enseñanza; luego cuando tuvimos el tema de la residencia, el tema de ver otras cosas, se trabajó con niños, me empezó a gustar. Pero, siempre tendía a trabajar en las zonas más vulnerables, no quizás en escuelas céntricas” (C2-ENT-R1-F1).

***La percepción de la maestra Ana sobre los estudiantes. Vulnerabilidad, consumo problemático y situación de calle.***

En buena medida la maestra María comparte con Ana su percepción sobre el estudiante adulto. Ella los define como sujetos vulnerados social y pedagógicamente, con una historia de vida complicada, oportunidades negadas y susceptibles a las frustraciones.

Por ello, sostiene, la propuesta de enseñanza debe ser respetuosa del estudiante. Es necesario cuidar que las historias de vida y de frustración de los estudiantes no se reiteren:

“Siempre eso también lo tengo muy en cuenta, que el material con el que yo vaya a trabajar, sea material entendible para ellos porque considero que nosotros no estamos para frustrarles la vida a nadie” (C2-ENT-R1-F9).

Para la maestra María la decisión del estudiante de concluir sus estudios primarios merece respeto. Lo marca como elemento distintivo de los estudiantes de la EPJA.

... “a diferencia de la escuela para niños que asisten por obligatoriedad, en cambio en nuestro caso nuestros estudiantes se merecen todo el respeto, siempre se lo digo a todo el mundo, porque es una elección; no una obligación (C2-ENT-R1-F1).

Acercas del estudiante del DTC subraya los problemas de adicciones y alcoholismo a lo que asisten. Esto tiene repercusiones psicológicas y en el cuerpo. Esta es la principal razón por la que son usuarios del DTC.

Los estudiantes viven en fundaciones, otros en situación de calle. Al CE también asisten estudiantes que no asisten a la institución. Es el caso de Juana. Ella fue alumna de la maestra Ana en un CE en el que se desempeñó años atrás. Juana decidió continuar las clases con ella.

Por ello, para la maestra María la EPJA es una oportunidad para que los estudiantes sujetos a condiciones de vulnerabilidad “puedan saber un poquito más, [...]”. El sentido de la EPJA “es modificarles algo, una pequeña parte de su vida, de su realidad, que-por ejemplo- las mujeres puedan moverse de otra forma en la vida” (C2-ENT-R1-F9).

### ***Los Estudiantes que Asisten al Centro Educativo El Rosal y los Agrupamientos***

#### ***Conformados: el Aula Multiciclo.***

Como se subrayó, los estudiantes son usuarios del DTC El Rosal, excepto Juana.

La clase está integrada por ocho estudiantes, entre ellos cuatro mujeres y cuatro varones. Cinco alumnos integran la franja de veinte a los veintinueve años, tres la franja de cuarenta años y más.

Del total de estudiantes, dos integran el Ciclo de Alfabetización y el resto el Ciclo de Formación por Proyectos. Así, el CE “El Rosal” se conforma como aula multiciclo.

Una parte de los estudiantes se desempeñan en la economía informal, otros se abocan a tareas de cuidado del hogar y la familia. Buena parte de ellos, perciben remuneración económica y asistencia social por parte del Estado.

La condición de usuario del DTC repercute notablemente en el desarrollo regular de la clase. Por un lado, el tratamiento médico al que asisten por fuera del DTC tiene implicancias psicológicas y corporales en el estudiante. Lleva a que los estudiantes asistan a clases sin ánimos, agotados. Además, los estudiantes asisten a los talleres terapéuticos colindantes dentro de la institución cuyos horarios se superponen a los de clases. Esto implica una reducción drástica del tiempo de asistencia a clases.

Así, la maestra María, se enfrenta a múltiples desafíos. Por un lado, los devenidos de ajustar la enseñanza a los ritmos que imponen los estudiantes en tanto usuarios del DTC, por otro lado, el impuesto por las agrupaciones de estudiantes conformadas. Agrupaciones que pertenecen a niveles educativos diferentes.

### ***La estrategia de enseñanza dialógica de María en el Centro Educativo “El Rosal”***

***A la hora de planificar.*** De manera frecuente, la maestra, remarca la ausencia de materiales didácticos para la EPJA en el sistema escolar. Manifiesta que no cuenta con una guía acorde que la oriente en la planificación y el diseño de las actividades. Por ello para la construcción de actividades y materiales se ha abocado a registrar experiencias de enseñanza practicadas con adultos en otros países:

“Lo que, si siempre hice, es tratar de buscar material de afuera, México y Brasil tienen cartillas, yo las buscaba traducidas, siempre me dediqué a leer mucho Paulo Freire me gusta muchísimo así como otros autores, que habla de la gestión social, ... pero por ejemplo siempre encontraba material fuera de lo que es el país, ni siquiera lo que es el país. Porque las cartillas que vi de gestión social de otras provincias que eran para adultos mayores, que hay en Chaco, Santiago del Estero toda la zona del Litoral no me parecían adecuadas porque el material que estaban trabajando era muy irreal a la circunstancia del estudiante, era ajeno” (C2-ENT-R1-F6).

También se sirve de internet, puntualmente, de la página de Facebook “docentes creativos”. Comenta que de allí extrae actividades, materiales y participa en los foros de debate. Las maestras colegas también colaboran en esta construcción. Las planificaciones que comparte el docente son un buen insumo para la construcción de materiales y actividades.

Pero la postulación de actividades y materiales está sujeta a las circunstancias específicas del adulto con el que se trabaja. Por ello de nada sirve replicar las actividades, es necesario realizar una reinvención:

“para mí no, en lo personal y éticamente trabajas con adultos, y bueno es jugársela y tener mucha inventiva porque mucho material no hay” (C2-ENT-R1-F9).

Para la docente la planificación es solo una guía. Considera que el momento real en donde se definen las estrategias enseñanza es en clases:

“Nunca es una línea recta, vos en el papel escrito podés, te puede servir como guía la planificación ahora que la hagas tal cual en mi caso es muy difícil. Es muy difícil, por qué, porque siempre surge algo que va ayudar a mejorar la clase, más allá de lo que tenés escrito podés llegar a realizar a tener que hacer más actividades en ese momento, que siempre digo los docentes tenemos que tener un haz bajo la manga y decir qué hago ahora porque se quedaron sin actividades. Y en otro momento, descartar actividades que son aburridas o que no les está llamando la atención y deben combinarla por otro lado” (C2-ENT-R1-F11).

Aunque, afirma, no es posible definir a priori la organización de una clase, la maestra se mueve bajo algunos supuestos. Por un lado, comparte con la maestra Ana-caso N° 1- la preocupación por evitar actividades y materiales infantilizados. Es decir, actividades usualmente formuladas para niñas y niños desde lo que podría denominarse una cultura de la infancia. La maestra prescinde, así, de tareas que incluyan “figuritas, cartitas, problemas con autitos o caramelos” (C2-ENT-R1-F9).

Al contrario, para la docente, los temas y actividades que se postulen deben tener vinculación con la experiencia vital de los estudiantes. Esto se aprecia, por ejemplo, en los contenidos con los que se trabaja. En la clase registrada con el código C2-OBS-R1, la docente incluye el tema “Trabajo y Empleo” como objeto de enseñanza. Está claro que esta, es una temática sensible a la realidad de estudiantes del DTC, mayormente desempleados. Se aprecia, además, en las actividades que formula. En muchas ocasiones las actividades planteadas colindan con la realidad del estudiante. Se puede tomar, como ejemplo, las visitas guiadas que

realizaron estudiantes y docentes a la feria, el hospital y las oficinas municipales del programa SUBE. También es ilustrativo, el uso de situaciones problemáticas formuladas, por ejemplo, alrededor de las pérdidas y ganancias por la venta de barbijos en la calle. Nuevamente la actividad es sensible a los estudiantes, si se considera que uno de los ellos se dedica a esta actividad.

La docente se mueve bajo otra convicción. Los temas y actividades que se planteen entre clases, deben estar relacionados. Evita así formular actividades aisladas. Esto es evidente en una planificación elaborada por la docente C2-DOC-R7-F3:

Actividad 1

Inicio: en estos meses pudimos aprender diferentes formas de ver el trabajo como así también cómo impacta en nuestra vida y salud pero que debemos hacer para mantenernos sano es por lo que hay que conocer cada sistema y cómo funcionan.

*La Estrategia de Enseñanza Problematizadora y Dialógica Llevada Adelante por María en el Centro Educativo “El Rosal”.* Al igual que en el caso N° 1 el CE “El Rosal” asiste a una notoria reducción del tiempo de clases. En promedio, la clase dura un total de dos horas. El arribo de los estudiantes a destiempo, la superposición de talleres del DTC con el de clases, el desánimo, agotamiento y fuga de los estudiantes son algunas de las razones para que esto suceda.

La clase en promedio inicia a horas dos. En este momento arriba un grupo de estudiante luego de almorzar. En el transcurso de la clase se suman otros estudiantes, en tanto que otros se retiran. Son frecuentes las fugas de los estudiantes. Se denomina así a las escapadas de los estudiantes, realizadas por iniciativa propia, por ejemplo, para fumar en el patio, para conversar, para distenderse.

Por ello, la maestra María trata de aprovechar al máximo el tiempo que dura la presencia de los estudiantes. Para convocarlos se vale de múltiples recursos y actividades: salidas, videos, juegos. Entiende que el juego “les gusta, los atrae y despierta el interés” (C2-ENT-R1-F4).

La clase mayormente inicia con la presentación del tema. La presentación se caracteriza por introducir al estudiante al nuevo tema, por establecer vínculos con el tema desarrollado previamente y por incluir algunos conceptos. Esto hace que las presentaciones tengan un tiempo de duración considerable:

“... bien, falta de empleo. No tenes un empleo no tenes un salario. Un salario es por ejemplo lo que yo cobro por mi trabajo. Vos Clau si vos no salís a vender los barbijos no tenés plata, eso se llama trabajo informal. Vos Eze si no haces las pelotitas ahí en el semáforo no hay plata, esos son trabajos informales e independientes. ¿Si? El gobierno implementó programas, hay uno que está, que es el Potenciar Trabajo, después creó el IFE, creó la asignación universal por hijo, dio la tarjeta alimentar. Todos estos son programas sociales, que el gobierno implementa para que el tema de las consecuencias de la desocupación sea más llevadero. Por ejemplo, hay muchas personas que han cobrado el IFE, pero son personas de los que vendían en la feria, de los que vendían en la calle, que lamentablemente al estar en cuarentena estricta en fase 1 no podían salir a vender. Lo que nosotros vamos a hacer ahora, una listita de esos programas para que tengamos en cuenta, que no es un sueldo, sino que es programa. ¿si? Son los programas. Y con eso terminamos la pregunta”. (C2-OBS-R1-F7)

Puede notarse que en la presentación hay referencias recurrentes a la realidad del estudiante.

Otras veces para la presentación de un tema nuevo utiliza videos o copias. Cuando esto sucede, la docente opta por realizar los comentarios tras el video o la lectura. En todos los casos el comentario involucra a la realidad del estudiante:

“14.26 arriban un total de 3 estudiantes. La D. inicia la clase. Se sirve de un video que reproduce en su celular. El tema del video es 1 de mayo: Día de las Trabajadoras y los Trabajadores - Canal Encuentro- de 5 minutos de duración.

14.31 termina el video. La D. pregunta ¿les gusto el video?

-D. ¿Ustedes que piensan, se respetan las ocho horas laborales? Cortaron (...), porque antes no había horario laboral. O sea, ahora ustedes se ponen, los trabajadores independientes dicen “yo quiero trabajar 14 horas”, pero vos la trabajaras porque vos querés y sabes que no está mal, por ahí podés atender cuando producís más. Entonces antes..., esto me quedó del trabajo. Pero qué pasa..., ¿en Jujuy se respetan realmente las 8 horas laborales? Recuerden,.. vos creo que sos de la parte del ramal, de la parte de caña de azúcar, de la parte de la cosecha. Ustedes que saben de esa zona. ¿se respetan las 8 horas laborales o no?” (C2-OBS-R2-F1-9).

Tras la presentación normalmente la maestra María realiza anotaciones en el pizarrón. En las primeras anotaciones apunta la fecha y el título.

Acostumbra a designar un tiempo para la transcripción. Otras veces, advertida de que los estudiantes deben retirarse, trae una copia con el tema y las actividades ya transcriptas.

En clases la docente procura producir un ambiente amigable. Permite, por ejemplo, que los estudiantes reproduzcan música mientras estudian. La maestra parece conocer muy bien a cada uno de ellos. Establece conversaciones amigables con los estudiantes:

“D.: “¿Tina Turner? (se refiere a la música que están escuchando), si así se llama, cuando venga la teacher, no es Tina Turner, es Tarner. Cuando venga la teacher se sacan la duda ¿no?”

Estudiante: “¿cuál es? ¿Tuner, tarner?”

D.: “Tarner es, se escribe Tuner pero es Tarner. Ah, yo también se ingles ¿viste? Ha ha. Ahhh..., (...), se ha sorprendido...” (C2-OBS-R1-F43).

Tras la presentación y la transcripción en el cuaderno, la docente designa actividades. Estas son escritas en el pizarrón y luego explicadas. Una vez explicada la consigna, recién autoriza a los estudiantes a que la transcriban en sus cuadernos. Antes no.

Designa actividades diferenciada para los dos grupos conformados. Las actividades son de resolución individual. Aunque existen actividad que invita a la producción de conocimientos, en buena medida estas tienden a reforzar conocimientos desplegados en la presentación. A modo ilustrativo en la clase codificada como OBS2-R2, la docente propone la actividad “correcto e incorrecto”. Esto tras reproducir el video 1 de mayo “: Día de las Trabajadoras y los Trabajadores” y realizar comentarios sobre el:

“(La D. lee) Dentro de los derechos de los trabajadores nos han dicho que nosotros podemos tener... libertad sindical, ¿correcto o no? ¿Podemos tener sindicato o no? ¿Qué les parece? ¿sí o no? Bueno márquenlo” (C2-OBS-R2-F57).

Una vez que los estudiantes realizaron la transcripción de las actividades en sus cuadernos se abocan a resolverla. En tal caso la docente acostumbra a aproximarse a cada estudiante y acompañar al estudiante en su resolución. Se produce así una enseñanza personalizada. En clases, la enseñanza personalizada toma rasgos relativamente similares. Parte de preguntas. Estas son formuladas con la intención de que el estudiante describa y justifique la respuesta dada. Cuando la respuesta es satisfactoria o, al menos, está encaminada, la docente permite que el alumno prosiga solo. De lo contrario persiste con el estudiante.

Es frecuente que los estudiantes soliciten aclaraciones sobre las consignas. La docente María aboca un buen tiempo a esta tarea.

Normalmente la clase concluye cuando el estudiante ha terminado las consignas o no habiéndola concluido se retira.

### **A Modo de Síntesis.**

Se describió el contexto escolar, áulico y las estrategias de enseñanza desarrolladas por Ana y María docentes a cargo de dos centros educativos sitios en los departamentos San Salvador de Jujuy y San Pedro de Jujuy. Se destacó que las maestras cuentan con una prolongada experiencia en programas de formación de adultos. Asimismo, se remarcó que los escenarios en donde despliegan las propuestas de enseñanza se conforman como aulas multiciclo y que los estudiantes corresponden a sectores socialmente vulnerados y que otrora devienen de dolorosas experiencias educativas. Estos condicionantes tienen repercusiones notables en el desarrollo de la clase. Por ejemplo, en el tiempo. Hay una reducción notoria en los tiempos de la enseñanza. Se destacó que la enseñanza sigue formatos alternativos, se sirve de metodologías como la pregunta, el dialogo, las tareas de opinión. Otras veces no. Su secuencia es la de una clase tradicional.

## **Capítulo VII. Reconocimiento, Análisis y Dilucidación de Sentidos de las Estrategias de Enseñanza Desplegadas en el Programa Centros Educativos de Terminalidad Primaria**

### **Presentación**

El capítulo se ocupa de dos asuntos. Reconoce y desarticula en clave analítica las estrategias de enseñanza desplegada por dos maestras del Programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria para Jóvenes y Adultos” de la provincia de Jujuy, durante el transcurso del año 2021. Luego, reconstruye los sentidos desde las que se producen.

En el primer apartado se presenta las estrategias de enseñanza reconocidas en el estudio, a saber: la enseñanza problematizadora y dialógica y la enseñanza transmisiva. Renglón seguido se expone y desarrolla cada uno de los elementos y segmentos que componen las estrategias de

enseñanza previamente identificadas. En el segundo apartado, se ubica a las estrategias de enseñanza en unidades de sentidos.

Se realiza finalmente una síntesis del capítulo.

## **Las Estrategias que Desarrollan Maestras y Maestros en Escenarios Escolares de Jóvenes y Adultos: La Enseñanza Problematizadora y Dialógica y La Enseñanza Transmisiva**

### ***Introducción***

El estudio procuro comprender las estrategias de enseñanza que desarrollan las y los maestros en escuelas y programas de educación primaria para adultos. De la reconstrucción presentada en el capítulo anterior y el análisis realizado se desprende que son dos las estrategias que tensionan el desarrollo de la clase: la estrategia problematizadora y dialógica y la enseñanza transmisiva. Es oportuno atender al análisis de su arquitectura. Se ha encontrado que, aunque la propuesta es poseedora de un núcleo duro problema-dialogo-construcción, hay elementos dispuesto que no condicen plenamente con él.

### ***La Enseñanza Problematizadora y Dialógica y la Enseñanza Transmisiva***

La ausencia de un marco teórico y práctico que dé respuestas a las demandas y especificidades de las escuelas de jóvenes y adultos ha llevado a las maestras del programa CETP a ensayar diversas y variadas estrategias de enseñanza. Entre ellas se destaca una, la estrategia de enseñanza problematizadora y dialógica. El estudio realizado lleva a postular la primacía y estabilidad de esta propuesta por sobre otras, por lo que se afirma, es la estrategia a la que apelan maestras y maestros en estos ámbitos.

De manera puntual, en este trabajo se denomina estrategia de enseñanza problematizadora y dialógica a la propuesta que encuentra en el intercambio docente-

estudiante, devenido de instancias de problematización, el elemento articulador y organizador de la clase.

La propuesta de enseñanza basada en el diálogo de ninguna manera es nueva. Los trabajos de Lavanchy (2015), Gerez Cueva (2020) y Armijo Padilha (2023) realizados en contextos escolares para adultos dan cuenta de experiencias de enseñanza sostenidas en esta metodología. Después de todo, negar a los estudiantes “la palabra es una vía al abandono y al fracaso (Lavanchy, 2015, p53).

En paralelo, se ha encontrado que los docentes ponen en juego una estrategia ubicada en las antípodas de esta, la denominada enseñanza transmisiva. Esta última refiere a la propuesta clásica, centrada en el docente y en la acción transmisiva de conocimientos o destrezas. Esta estrategia tiene un carácter recesivo. Se advierte que posee menor fuerza que la primera y que se despliega especialmente en las clases de matemática y ocasionalmente en las que corresponde al área lengua. Al respecto Gerez Cueva (2020) remarcó que, son las dificultades para vincular contenidos matemáticos de alto grado de abstracción con las actividades de oficio, las que llevan a los docentes a recurrir a manuales y a una enseñanza tradicional.

Antes de continuar es conveniente realizar algunas anotaciones sobre las estrategias de enseñanza problematizadora y dialógica. La primera de ellas, entredicha en párrafos anteriores, refiere al relativo parentesco en las estrategias de enseñanza diseñadas por las maestras Ana y María. Hay llamativas coincidencias en los planteos de enseñanza de las maestras participes del estudio. La revisión de su estructura permite postular una relativa similitud, por ejemplo, en los organizadores de la clase. Se ha advertido que, en los marcadores temporales de la clase (inicio, desarrollo y cierre) ambas docentes apelan a recursos como tales como los disparadores didácticos, las preguntas, los problemas, el diálogo, las tareas de comunicación respectivamente.

La segunda anotación que hay que realizar versa sobre la relativa estabilidad y perdurabilidad de la estrategia de enseñanza problematizadora y dialogada. Como se afirmó el constructo didáctico elaborado se sostiene en las sucesivas clases sin que presente grandes modificaciones. Más allá de que el contenido de la clase se sustituya por otro, el esquema de enseñanza utilizado es el mismo. Esto es evidente en las clases de ciencias sociales, ciencias naturales y en gran parte de las clases del área lengua. En estos campos curriculares la estrategia tiene una presencia y una constancia notoria.

No significa esto que no existan discrepancias en los planteos de enseñanza. Existen. Pero se asume que son discrepancias en orden al contenido y no a la estructura de la clase. Se ha notado que el aspecto sintáctico de la clase prevalece sin grandes modificaciones.

Es bajo la soberanía del esquema que el docente regula la clase. El docente en el marco de la propuesta problematizadora y dialógica incorpora, sustituye, suprime preguntas, otra designa mayor o menor tiempo a la resolución de tareas.

Finalmente, hay que hacer notar la forma esquemática y la adecuación al contexto de la estrategia de enseñanza problematizadora y dialógica. La propuesta se conforma como una respuesta didáctica deliberada, sistemáticamente organizada y amalgamada a las especificidades del contexto escolar en donde se desenvuelve y a las demandas de aprendizajes de los estudiantes. Las decisiones adoptadas en clases por las maestras del estudio están lejos de representar una sumatoria de actividades inconexas o superpuestas. La propuesta de enseñanza conforma una auténtica, original e inédita respuesta didáctica amalgamada a las especificidades de los contextos escolares de jóvenes y adultos. Estas aseveraciones, constituyen un contrapunto a las postuladas por Blazich y Ojeda (2013). Las autoras en el marco de una investigación desarrollada en la provincia de Chaco, habían caracterizado a las intervenciones de enseñanza de los docentes como prácticas intuitivas, con una rudimentaria

fundamentación pedagógica. Lejos de ello, se subraya aquí el carácter auténtico y contextualizado de las estrategias de enseñanza.

El apartado siguiente revisa la estructura, los elementos y segmentos que conforman la estrategia de enseñanza dialogada.

### ***Definición y Estructura de la Enseñanza Problematizadora y Dialógica***

Se entiende por enseñanza problematizadora y dialógica a la propuesta organizada alrededor de problemas y al producto devenido de él, el diálogo. Bajo este modelo, la estructura de la clase se ordena en torno al patrón siguiente: problema-diálogo-construcción. La secuencia, según se avizora, es el aspecto central y estructurante de la clase. Tiene una fuerza gravitante. Otros componentes, como los contenidos y las tareas se despliegan en el marco de este organizador.

Así, se puede ver que la estructura de la estrategia de enseñanza problematizadora y dialógica se organiza desde una secuencia invertida y como alternativa a la clásica secuencia explicación-aplicación (Maggio, 2012). En su organización la problematización y su resultante el diálogo aparecen en primer lugar. Como ordenadores de la clase. La teoría que sostiene su análisis se entrelaza en esa interacción.

La problematización realizada por el docente acontece a partir de la interacción de dos elementos, el disparador didáctico y las preguntas. Se advierte que el disparador es un material didáctico diseñado por el docente a partir de un proceso de curaduría, con miras a la producción de aprendizaje por parte de los estudiantes. Material simbólico o físico es elaborado, adaptado y dispuesto por el docente para impulsar la clase. Al disparador didáctico se le concede entonces esa responsabilidad: la de convocar y generar incertidumbre en el estudiante. No obstante, la producción de inquietudes en los estudiantes no deviene solo del material. Según el modelo es necesario problematizar el constructo.

La problematización, entonces, se erige a partir de preguntas que gira en torno a al material. Las preguntas generadas sobre él cumplen una función destacada: le otorgan unidad de sentido. La elíptica formada entre el disparador didáctico y las preguntas tiene un efecto envolvente. A modo de hipótesis, se puede aseverar que el estudiante cuando es atrapado por este movimiento se involucra activamente con los asuntos de la clase.

Es a partir de la interacción positiva de estos elementos que aparece el diálogo. Este, es definido como la interacción entre docente-estudiantes y entre ellos impulsados bajo la guía del primero. El diálogo se presenta como un marco favorable para la proliferación de sentidos múltiples. En la medida que, la relación asimétrica entre docentes y estudiante queda minimizada, el estudiante se reposiciona. Ahora deviene en agente interlocutor. Autorizada y habilitada la palabra del estudiante por el contexto, pone a rodar saberes y experiencias vividas.

### ***Definición y Estructura de la Enseñanza Transmisiva***

La enseñanza transmisiva queda definida como la propuesta erigida en torno a la secuencia: explicación, aplicación y refuerzo. Es posible advertir en este modelo tres momentos claramente definidos: el de la definición a cargo del docente, el de designación de tareas de aplicación y el de tareas de memorización o refuerzo.

En el primero, el docente despliega el conocimiento. Según se constata, la presentación del contenido por parte del docente se realiza desde distintos formatos: una definición, una presentación taxonómica o la demostración de un procedimiento. Se ha advertido que el docente ocasionalmente realiza ajustes en la definición. Por ejemplo, reemplaza el lenguaje propio del concepto por otro más coloquial.

En el segundo momento el docente pone a rodar tareas de aplicación. Estas se caracterizan por solicitar al estudiante la aplicación del conocimiento enseñado en contextos y marcos previsibles. Walter Doyle establece diferencia entre estas y las tareas de transferencia. En esta última el contexto de aplicación presenta rasgos disímiles a los de la enseñanza. Exigen

al estudiante el empleo de recursos cognitivos, ideas, conocimientos conjugaciones no reductibles a los asimilados en el marco de una exposición.

Las tareas de memorización, finalmente, se propone con el objeto de consolidar conocimientos enseñados con antelación. Esta tipología se fundamenta en una perspectiva psicológica que vincula los procesos de aprendizaje con los de memoria y retención (Flores, 2022). Cuanto mayor el número de ejercicio, mayor las probabilidades de establecer vínculos de aprendizaje.

### ***Dilucidación Analítica de las Estrategias de Enseñanza***

El apartado se aboca a descomponer analíticamente las estrategias de enseñanza desplegada por las maestras Ana y María en el marco del programa “Centros Educativos de Terminalidad Primaria para Jóvenes y adultos” de la provincia de Jujuy, durante el año 2021.

En la medida que las estrategias de enseñanzas requieren de una serie de decisiones en orden al contenido, la metodología, los materiales didácticos, tales dimensiones se constituyen las unidades de análisis privilegiadas.

***El Contenido en la Estrategia Problematizadora y Dialógica.*** Se ha afirmado que los maestros llevan adelante procesos de curaduría del contenido. Esto, con la finalidad de generar representaciones escolares comprensibles. Según los datos relevados el contenido se selecciona mayormente desde criterios de significatividad social y en menor medida desde significatividad psicológica. En otras palabras, la selección se realiza con perspectiva a atender necesidades sociales de formación de los estudiantes. Se privilegian entonces tópicos que pueden tener repercusión en las trayectorias sociales de los estudiantes. Empleo y trabajo, deberes y derechos, los condicionantes de la salud, son ejemplos de contenidos seleccionados bajo criterios de significatividad social.

La idea de colocar en el centro de abordaje las situaciones existenciales de los estudiantes no es nueva. Los trabajos de Dos Reis (2000), Palacios y Rodríguez (2006) y Reis,

Toubes y Buitron (2008) han dado cuenta de cierta inclinación en las escuelas de adultos a favor de currículum inclusivo.

La preocupación por la formación en contenidos con cierta relevancia social explica además porque el docente da a lugar a otros emergentes. Antes se definió a los contenidos emergentes como aquellos no contemplados para la enseñanza y que no obstante son objeto de tratamiento didáctico. Estos contenidos aparecen mayormente en la relación espirada producida en el diálogo. Otras veces, los desborda. Emergen por preocupaciones genuinas y sentidas por los estudiantes.

Otrora, también sigue criterios psicológicos. El docente realiza operaciones sobre el contenido conforme a las posibilidades reales de aprendizaje de los estudiantes. Esto es notorio en las clases y cuaderno de estudiantes no alfabetizados.

Cabe la siguiente acotación: el contenido no se presenta por fuera del modelo expuesto. El contenido se injerta en la estructura problema-diálogo-construcción. Lo hace mediante bocadillos conceptuales. El recurso retórico se utiliza para dar cuenta de la forma que toma el contenido toma y la manera en que este se injerta en la propuesta de enseñanza. En el marco de una viñeta o una historieta, los bocadillos representan los lugares o siluetas en donde se inscriben los diálogos o pensamientos de un personaje. Para cumplir tales propósitos comunicativos el guionista utiliza un lenguaje caracterizado por ser expresivo, legible y además breve en su extensión. Seguidamente y al igual que el guionista, el docente, bajo la estrategia problematizadora y dialógica, realiza modificaciones para que el conocimiento tome formas emotivas, sencillas y comprensibles. Luego, el contenido es inyectado en el movimiento producido por el diálogo. Se cuele bajo la forma de bocadillos de diálogos.

La presentación del contenido entonces toma formas disruptivas. Se ha constatado que el docente para la inclusión de contenidos se sirve de presentaciones caracterizadas, en efecto,

por un lenguaje sencillo y coloquial, enmascarado a veces entre relatos de experiencias, anécdotas y metáforas.

***La Metodología en la Estrategia Problematizadora y Dialógica.*** Se ha afirmado que la estrategia de enseñanza problematizadora y dialógica pone en acción un círculo virtuoso que intercala preguntas, diálogo y construcción de conocimientos.

Es claro el papel destacado que tiene allí la pregunta. Es la propulsora del diálogo y la que lo sostiene. Está claro además que el modelo admite preguntas abiertas y de comprensión de manera excluyente. Preguntas generadoras del diálogo, el intercambio y la producción de sentidos. No obstante, no siempre son estas las que circulan en el aula. Lejos de ello, se ha constatado que las preguntas sencillas y cerradas son las que predominan en las clases registradas. Aún, cuando están esgrimidas bajo el modelo problema-diálogo-construcción, las preguntas cerradas, las que admiten respuestas afirmativas o negativas son las que asaltan la clase. En numerosas ocasiones se ha observado que las preguntas así planteadas han obturado el diálogo y la producción de sentidos. Las preguntas devienen en abnegación y apatía. Este, es un aspecto frágil y disociado del modelo propuesto.

La tarea asimismo puede ocupar un lugar clave en la estrategia problematizadora y dialógica. Se entiende que la clase afiliada al modelo supone el despliegue de tareas de construcción, opinión, de transferencia y grupales. Es decir, tareas compatibles con ellas y caracterizadas por su inclinación hacia la producción colectiva de sentidos múltiples. Al respecto, en clases se ha observado el predominio de tareas de construcción, opinión y de comunicación y con menor vigor otras de aplicación y memorización. Mayormente están planteadas para su resolución individual. Es decir, se observa que el docente postula tareas inclinadas a promover en los estudiantes procesos interactivos entre los significados que él quiere enseñar y los ya conocidos, suma otras que les solicita comunicar sus producciones, sin

embargo, según se avizora, el momento de socialización de la tarea es el único en el que hay un genuino intercambio entre estudiantes.

Las tareas de aplicación y memorización, por su parte, son dispuestas por el docente para consolidar los contenidos. Aunque tienen asidero en la estrategia de enseñanza transmisiva, en ocasiones se utilizan para remarcar los contenidos eventualmente dispuestos en las interacciones de la clase dialógica. El cuaderno de clases es el instrumento privilegiado para el logro de estos menesteres.

***Los Materiales Didácticos en la Estrategia Problematizadora y Dialógica.*** Para el diseño y puesta en juego de la enseñanza el docente recurre a diversos materiales. Mayormente los materiales que selecciona soportan procesos de curaduría. Gran parte de los materiales utilizados no han sido diseñados para propósitos educativos. Se destaca el uso de periódicos, videos, revistas. Por ello, son oportunamente adaptados a las circunstancias y finalidades de la enseñanza para con estudiantes adultos.

El proceso de curaduría de los materiales tiene una explicación. La ausencia de material diseñado para contextos escolares obliga a los docentes a reutilizar a otros.

Mención aparte merece los materiales utilizados como disparadores didácticos. Ya se advirtió el lugar destacado que ellos ocupan en la secuencia problema-dialogo-construcción. Por ello, se cree que en la previsión de las estrategias de enseñanza el docente asigna un tiempo considerable en su diseño. Entre las acciones que realiza sobre el material se destacan las de contraste, en las que superpone una imagen o fotografía a otra antagónica y la elaboración de narrativas visuales. A partir de recursos variados, el docente elabora una imagen que gráfica, por ejemplo, un conflicto social.

Finalmente, según se constata, el aula en tanto entorno tecno-físico y tecno-cultural no ha sido objeto de tratamiento didáctico. Aun cuando la disposición el aula puede confluir con

el movimiento elíptico generado por el diálogo, no se registran un uso premeditado del mismo. Esto también tiene una explicación. Se ha advertido que las aulas del programa CETP no son sino espacios destinados a actividades comunitarias, no diseñadas para fines educativos y en todos los casos con locaciones cedidas. El docente no tiene libertad plena para disponer y organizarla espacialmente.

***Sentidos Pedagógicos que Ordenan la Estrategia de Enseñanza Problematicadora y Dialógica.***

Mazza (2007) al referirse a los sentidos pedagógicos o “la tarea” las definió como construcciones idiosincráticas que ordenan la propuesta de enseñanza y que remiten a los condicionantes históricos, sociales, institucionales-tradiciones- y a las perspectivas del actor.

El esclarecimiento de los sentidos pedagógicos que ordenan las estrategias de enseñanza problematicadora y dialógica es el objeto del presente apartado.

***El Sentido Pedagógico de Elaborar Estrategias de Enseñanza Problematicadora y Dialógicas: Lecturas sobre la Enseñanza, los Estudiantes, el Aprendizaje y el Conocimiento.***

Se ha postulado que las estrategias de enseñanza se organizan con arreglos al contexto y los estudiantes en donde y con quienes se llevan adelante. Es decir, las propuestas didácticas son guiadas por los supuestos y lecturas que realizan los docentes sobre la enseñanza, los estudiantes, el aprendizaje y el conocimiento.

Sobre este asunto, se puede decir que las docentes elaboran sus constructos didácticos desde una perspectiva que corre a favor del planteo de enseñanzas con sentido. Es decir, una enseñanza situada, sensible a las necesidades e intereses de los estudiantes y perfilada hacia la construcción de saberes socialmente relevantes. Está claro que la perspectiva no es nueva. Se ha advertido en capítulos anteriores, la inclinación de las escuelas de adulto de la región por vincular los contenidos con los de la vida real.

Así, la postulación de una enseñanza con sentido es inscripta aquí en un movimiento mayor que corre a favor de la elaboración de currículos desde y para la justicia social. En esta perspectiva se inscriben los trabajos de Conell (1997) y de Silva (1999) y otros. Para ellos la idea de justicia curricular remite a la de justicia social. Se asume que la justicia social se alcanza a condición de que los currículums escolares contemplen los intereses y las necesidades de los menos favorecidos. Esto, implica integrar la pluralidad de saberes y experiencias de los estudiantes en procesos de escolarización situados (Kaplan y Sulca, 2021).

Pero además la consideración de los asuntos de interés de los estudiantes en el currículum es un principio de aprendizaje. Para las maestras participes del estudio, el estudiante es motivado y movilizado hacia el aprendizaje cuando el tema y las actividades propuestas se vinculan con su experiencia vital. En contraste, cuando los asuntos no tienen ninguna vinculación con ellos es motivo de rechazo. Es por ello que las docentes se rigen bajo una convicción: evitar temas y actividades infantilizados. Estos planteos tienden a desvincular al estudiante con la actividad y, finalmente, con la escuela.

Pero para que el aprendizaje se produzca no basta con la consideración en el currículum de los intereses y las necesidades. Es menester generar un ambiente de confianza y dialogo. Este es un requisito sine qua non para la enseñanza y el aprendizaje. Según lo afirman las maestras del estudio las relaciones de afinidad entre ellas y los estudiantes facilitan la producción de sentidos, el diálogo y la confrontación. Es decir, promueven instancias de aprendizaje. Es menester generar condiciones de relativa igualdad entre docentes y estudiantes.

Las elaboraciones didácticas de las maestras se sostienen desde concepciones del aprendizaje que ubican al vínculo y la necesidad como requisitos ineludibles de su desarrollo. La perspectiva, claro está, encuentra asidero en los postulados psicológicos y sociales desarrollados por Pichon Riviere.

Sus elaboraciones también se sostienen desde una pedagogía del respeto. Las docentes del estudio perciben en los estudiantes adultos una predisposición favorable hacia el aprendizaje. En contraste de las y los niños, quienes están obligados a asistir a la escuela, asumen que hay en ellos una iniciativa, un impulso no forzoso por participar de la experiencia escolar. Esa voluntad es merecedora de cierto respeto. Es preciso generar una propuesta de enseñanza que además de significativas es respetuosa.

Finalmente, vale decir, las elaboraciones de las maestras se sostienen en una perspectiva que da valor a la pluralidad. Para las maestras del estudio lejos de ser un problema, la heterogeneidad de los estudiantes es un aspecto valioso de la clase. Para ellas, la experiencia es el escenario desde el cual se pueden desarrollar y vincular los contenidos de la enseñanza. En esta presunción esta patente una concepción hermenéutica del conocimiento. El conocimiento se entreteje con las actividades y las experiencias que desarrollan los estudiantes.

*El Sentido Pedagógico de Elaborar Estrategias de Enseñanzas Problematicadoras y Dialógicas: las Afluencias de las Pedagogías del Movimiento Obrero y las Corrientes Pedagógicas Latinoamericanas.* El planteo de estrategias de enseñanza basadas en problemas, el diálogo, y desde contenidos socialmente relevantes tiene arraigos históricos e institucionales. Pueden comprenderse en el marco de las políticas de enseñanza instituidas para la educación de adultos por el movimiento obrero de principio de siglo XX en Argentina y luego por la corriente del pensamiento pedagógico latinoamericano de la década del sesenta y setenta. En esta última se destacan los planteos sobre la alfabetización de personas adultas desplegados por el filósofo y pedagogo Paulo Freire.

Así, en primer lugar, es posible vincular los planteos de enseñanza desplegadas por las maestras y maestros del marco del programa PCETP con las pedagogías impulsadas por el movimiento obrero argentino de principios de siglo XX. Según se sabe el movimiento obrero postuló un conjunto de premisas orientadas a la emancipación, la auto-organización y la

formación política del sujeto trabajador. Por su puesto, el logro de estas finalidades no podría ser alcanzado desde los planteos educativos contemporáneos. La emancipación y la participación política del trabajo requería de configuraciones educativas alternativas a las del proyecto educativo nacional y alineadas con estos otros propósitos. Fue imperativo pues desplegar un currículum articulado con las necesidades sociales y vitales del sujeto y el desarrollo de una pedagogía participativa. Como se destacó el movimiento alineo el currículum con los problemas sociales y las demandas de formación de sectores mayormente situados en los bordes del estado. El movimiento obrero a su vez desplego una pedagogía que destaca la participación y el dialogo como metodologías para la construcción del poder.

Se puede afirmar así que el principio pedagógico de la participación y el dialogo están ya presente en los postulados socio educativos de sectores divergentes como los del movimiento obrero de principio de siglo XX y conforman pedagogías alternativas a las promovidas desde el seno del estado.

Asimismo, cabe destacar, la influencia del pensamiento pedagógico latinoamericano en los programas de alfabetización y educación básica para adultos y en las políticas de enseñanza en los países de Latinoamérica. Esta corriente, se sabe, encontró en los postulados del filósofo y pedagogo Paulo Freire sus principales fundamentos. Se reconoce que el autor abogó por una educación liberadora. La educación es un proyecto orientado a cambiar las condiciones sociales y políticas de los sectores socialmente subordinados. En tanto tal tiende a promover prácticas comunitarias para la auto organización y la participación social. Entonces, el papel de la educación es otro. Su razón principal es la de la concientización de la situación de opresión y de clase de los sectores marginados.

La corriente postuló además que el logro de la concientización no es posible a partir de una pedagogía autoritaria. La concientización se realiza bajo condiciones dialógicas. Es

menester desplegar una pedagogía sostenida en una relación horizontal educador-educando vinculados por un dialogo pedagógico.

Se agregará finalmente que la problematización y el diálogo no versaran sino sobre las condiciones de existencia del sujeto. Hay una condición ontológica y antropológica patente en el acto educativo. El sujeto existente reflexiona sobre su vida, en el mismo ámbito de la existencia y se pregunta en torno a sus relaciones con el mundo (Freire, 1997).

El Pensamiento Pedagógico Latinoamericano y de manera puntual los planteamientos del pedagogo brasilero tuvieron notable influencias en los programas de alfabetización y Educación Básica para adultos en los países de Latinoamérica. En Argentina precisamente, es a través de las campañas y los programas de alfabetización y educación básica impulsados por la Dirección Nacional de Educación de Adultos-DINEA que se instituyeron políticas de enseñanza, para la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos, bajo este signo. Luego de los procesos autoritarios los programas y campaña de alfabetización y educación básica para adultos abrazarán en menor o mayor medida estos postulados.

Se afirma entonces que PCETP se sumerge en esta perspectiva. Desde la norma el PCETP explicitó la adhesión a este movimiento. Postuló un proyecto educativo tendiente al desarrollo y la organización comunitaria y el rescate cultural proyectivo (Resolución del Ministerio de Educación y Justicia N° 691-90). Esto, en línea con las vinculaciones entre educación y el desarrollo comunitario postuladas por la corriente. Luego, confirmó la filiación de manera contundente cuando en el documento curricular del año 2019 afirmó que en su concepción de educación están presentes “las teorías críticas, particularmente en su corriente latinoamericana cuyo representante más importante es Paulo Freire con la Educación Popular” (Resolución N° 11524-E-19- F-17 “Diseño Curricular Modular Educación Permanente para Jóvenes y Adultos-Nivel Primario”).

Se puede afirmar que el movimiento obrero argentino de principios de siglo XIX, la Corriente Pedagógica Latinoamericana han conformado una cultura escolar que ha tenido efectos en la definición de las políticas educativas, en las políticas de enseñanza y en el pensamiento práctico de maestras y maestros de la modalidad. Así, las propuestas de enseñanza de Ana y María tienen una vinculación duradera con el pasado remoto y reciente, como lo afirmó Woods (1989). Dejan entrever los atisbos de una pedagogía alternativa.

*El Sentido Pedagógico de Elaborar un Constructo Didáctico Perdurable.* Páginas atrás se aseveró que existe correspondencia en los planteos de enseñanza entre las docentes del estudio. Esto, en relación a la postulación de un constructo didáctico con características similares y con cierta perdurabilidad.

Sobre la primera aseveración, hay que decir la correspondencia en los planteos de enseñanza por parte de las docentes del estudio puede ser comprendida por la fuerza en la institucionalización de los estilos de enseñanza que imprime el programa CETP. El término refiere a la capacidad instituyente que tiene los organismos centrales en la configuración y reconfiguración de la enseñanza. Antes las ausencias remarcadas, se ha advertido un papel activo que el programa cumple un papel activo en los asuntos vinculados a la enseñanza y al currículum. En la recolección y análisis de datos se registró distintos documentos orientados a guiar didácticamente a quienes lleven adelante experiencias de enseñanza en contextos educativos de jóvenes y adultos. Vale citar el “Cuaderno de orientaciones para Docentes de Nivel Primario Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” del año 2018. Este documento se aboca a brindar al docente “reflexiones y herramientas metodológicas para responder a las especificidades didácticas de la modalidad”. El documento proclama una enseñanza basada en “situaciones problemáticas” y “proyectos de acción” lo cual es determinante en la opción por las maestras por llevar adelante una enseñanza problematizadora. Se cree que, al no existir un marco teórico o práctico de respaldo, estos documentos constituyen

para los docentes un referente sine qua non para el diseño de estrategias de enseñanza. La similitud en los planteos es explicada en parte por la fuerza instituyente del programa en estos asuntos.

En segundo lugar, se afirma que la puesta en juego de un constructo estable y perdurable es en definitiva una táctica que utiliza las maestras ante las inestabilidades del escenario en el que se desempeñan. Las fluctuaciones y las alteridades producidas en estos ámbitos han llevado a los docentes a estabilizar una respuesta didáctica de referencia. Entonces, cuando la clase se dilata o irrumpen imprevistos la estrategia constituye el mapa que reseña los caminos para reencausarla. Porlán (2008) remarco la necesidad de los docentes de aferrarse a un guion y rutinas de acción, afirma:

“nuestra mente dispone de un repertorio, más o menos amplio, de guiones y rutinas de acción que se activan ante determinados estímulos del contexto. Estos guiones son un componente esencial del conocimiento cotidiano y conducen nuestra conducta en aquellos contextos frecuentes que requieren respuestas inmediatas y similares. Su no existencia sería paralizante y poco funcional” (p, 1).

La postulación de un constructo estable es, en suma, una estrategia para conducir la clase con relativa seguridad y solvencia. En contextos con una inestabilidad marcada la postulación de un constructo que otorgue estabilidad resulta imperioso.

### **A modo de Síntesis.**

Se afirmó que las estrategias de enseñanza se llevan adelante desde los sentidos pedagógicos que las y los maestros le designan. Se subrayó que dichas elaboraciones se mueven desde un interés evidente, el de promover una enseñanza con sentido. Se destacó luego que estas producciones rigen desde una visión del aprendizaje que destaca al vínculo y la necesidad como parte constitutiva y necesarias de ella. Se remarcó que las perspectivas de los docentes devienen de vinculaciones duraderas con el pasado, entre las que sobresalen las establecidas

con la pedagogía desplegada por el movimiento obrero argentino de principio de siglo XX y la corriente pedagógica latinoamericana de la década del sesenta.

### **Capítulo VIII. Conclusiones y Aperturas.**

La tesina que se cierra tomó como objeto de reconstrucción y análisis a las estrategias de enseñanza elaboradas por maestras y maestros en instituciones escolares de nivel primario de jóvenes y adultos de la provincia de Jujuy. De manera concreta, buscó comprender las estrategias para la enseñanza que desplegaron dos maestras en el marco del Programa denominado Centros Educativos de Terminalidad Primaria para jóvenes y adultos durante el intersticio 2021-2022.

El estudio giró en torno al planteo de cuatro interrogantes: ¿cómo resuelve el docente el problema didáctico que se le presenta en estos escenarios? ¿qué estrategias de enseñanza desarrolla cuando su práctica se despliega en instituciones escolares de nivel primario para jóvenes y adultos? ¿cómo se estructuran y organizan tales estrategias? ¿qué sentidos le asigna?

Ante estas inquietudes, se ensayaron algunas respuestas. Se planteó que, ante las complejidades e incertidumbres reinantes en las aulas de las escuelas de adultos, las maestras ponen en juego una estrategia de enseñanza denominada problematizadora y dialógica. Esta se conforma como una auténtica, original e inédita respuesta didáctica amalgamada a las especificidades de los contextos escolares de jóvenes y adultos.

Esta estrategia se caracteriza por su perdurabilidad y por constituirse en marco de referencia para las maestras. Ante las vicisitudes de la clase, la estrategia fija las coordenadas para conducirla con relativa solvencia.

Se subrayó que la estrategia tiene como nota distintiva la conjunción de tres actividades centrales y estructurantes, la problematización, el diálogo y la construcción de conocimientos. Frente al esquema de enseñanza exposición-aplicación dominante en las escuelas de niños y

adolescente, se advierte que las maestras del estudio postulan otro a partir de una lógica invertida. La problematización acontecida alrededor de un disparador didáctico es el punto de partida de la propuesta y no el de llegada.

Luego, los contenidos, las metodologías, los materiales didácticos se anexan con mayor o menor precisión a esta estructura. La estructura problematización-diálogo-construcción es entonces el elemento distintivo de la propuesta y su núcleo. Tiene un efecto envolvente por sobre las demás actividades.

Se aseveró seguidamente que estas propuestas se realizan desde lecturas ejercidas por las maestras y que versan sobre aspectos como, el papel de la enseñanza en estos contextos, el estudiante joven y adulto, las matrices de aprendizaje y el conocimiento. Se aseveró luego que tales lecturas están nutridas por perspectivas devenidas de otros campos como los del currículum, la psicología y la filosofía. En las postulaciones de las docentes se reconoció influjos de las perspectivas sobre el currículum desplegadas en Brasil y Australia por Tomas Tadeu Da Silva y Raewyn Conell respectivamente, sobre el aprendizaje, el papel del vínculo y la necesidad desplegadas por la Psicología Social de de Pichón Riviere y sobre el conocimiento impulsada por la línea hermenéutica.

Se reconoció que asimismo el PCETP tiene una fuerza instituyente en los modos de la enseñanza. Esto es palpable en la correspondencia de estilos que existe entre los planteos de las maestras y los promovidos por el programa. Se advirtió que este último ha llevado adelante políticas de enseñanza a través de una producción cuantiosa de materiales didácticos como cuadernos y cartillas.

Se remarcó luego que las perspectivas de los docentes también están nutridas de los influjos de las pedagogías desplegadas por el movimiento obrero argentino de principio de siglo XX y la corriente pedagógica latinoamericana de la década del sesenta.

Se encontró, por otra parte, que las docentes aplican a la par otra estrategia: la enseñanza transmisiva. Esta se ubica en las antípodas de la anterior. Sobresale por la prevalencia de dos actividades, las de explicación-demostración y las de aplicación- refuerzo. Se encontró que la estrategia se aplica preferentemente en el área matemática y en ocasiones en el área lengua.

Se indicó que su empleo responde a las dificultades de las maestras en encontrar vínculos entre el conocimiento matemático y el conocimiento experiencial de los estudiantes. Esta limitación restringe las posibilidades de desplegar actividades dialógicas.

Pese a los esfuerzos realizados son numerosos los asuntos que esta tesina no ha analizado con rigor. Se citan algunos para su consideración. La mirada sobre la enseñanza que desarrolla el asesor pedagógico es un asunto de interés para investigaciones posteriores. Se ha remarcado anteriormente el papel sobresaliente que tiene en el organigrama del programa. Las características, arquitectura, organización de los materiales didácticos que promueve el programa es asimismo un tema que reviste importancia. Finalmente, la dilucidación de las condiciones materiales y simbólicas desde las que se realizan las trayectorias escolares en estos ámbitos es una incógnita que apremia resolver.

El estudio procura de esta manera contribuir a dos campos específicos, el de la didáctica de la educación de jóvenes y adultos y el de los estudios sobre educación de jóvenes y adultos.

## Referencias Bibliográficas.

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente, una interpretación desde los saberes desde los maestros*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2009). Módulo: Taller de investigación. Para Maestría en Didáctica de la Enseñanza Media. IPES. Uruguay.
- Alisedo, G., Graciela; Melgar, S., Chiocci, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2017). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59.  
<https://doi.www.terciario.ememoa.edu.ar/materialterciario/artes%20visuales/PRIMER%20A%C3%91O/pract%201%20%206675-6759-1-PB.PDF>
- Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.
- Beinotti, G. E. (2019, junio 14) El conocimiento en la formación docente inicial para maestros de Educación Primaria de jóvenes y adultos [Conferencia]. 1º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Nacional de Villa María, Córdoba.  
[http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id\\_notice=38223](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmspage&pageid=9&id_notice=38223)
- Bergesio, L. (2000). *Ganarse la vida: trabajadores cuenta propia del sector familiar en la estructura socio-económica de San Salvador de Jujuy*. Fundandes
- Blazich, G. S., y Ojeda, M. C. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 35(1), 42-53. <https://doi.redalyc.org/pdf/4575/457545115004.pdf>

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Botía, A., Ruano, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva educacional*, 50(2), 3-26.  
<https://doi.www.redalyc.org/pdf/3333/333327290002.pdf>
- Brumat M. R. y Ominetti L. (2006) El lugar de la educación de adultos en el currículo de Formación Docente Inicial de EGB1 y EGB2 en Córdoba. Un estudio de caso [Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio institucional UNC
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Noveduc Libros.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (2010). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Castillo Armijo, P. y Montenegro Padilha, M. (2023). Estrategias didácticas en la Educación de Jóvenes y Adultos en escuelas de Alagoas, Brasil. *Sophia*, 19(1).  
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1146>
- Cols, E. B. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de enseñanza de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.
- Contreras, D. J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Dos Reis, R. H. (2000). A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos [Tesis Doctoral, Universidade Estadual de Campinas].  
Repositorio Institucional  
<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=460329>

- Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar en Revista*, 35, 13-29. <https://www.scielo.br/j/er/a/gvbbcZPcXzHHK68XgRssHJN/?lang=es>
- Edelstein, G. (2010) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.75-89). Paidós.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (2010). *La cultura material de la escuela y la educación patrimonial*. Educatio Siglo XXI.
- Ezpeleta Moyano, J. (1997) Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(1), 101-120.
- Falieres, N. y Antolin, M. (2005). *Cómo mejorar el aprendizaje en el aula y poder Evaluarlo*. Cadiex.
- Fernández, A. Z., y Campos, M. R. (2.008). Gestión pedagógica en tensión: enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el ciclo de aprendizajes básicos de la primaria de adultos en tres centros de educación alternativa de Bolivia. *Revista interamericana de educación de adultos*, 30(1), 111-134. <https://doi.redalyc.org/articulo.oa?id=457545098004>
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Troquel.
- Flores, R., Arnedo, R. y Romero, C. (2022). El planteo de problemas en la enseñanza de la matemática en escuelas de Nivel Primario de la Provincia de Jujuy: sentidos didácticos asignados. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, 5(1), 41–50. <https://ies7-juj.infed.edu.ar/sitio/publicaciones/>

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Furlán, A (1989) Metodologías de la enseñanza. En Furlán, A; Ortega Pérez, F.; Remedi, V.E.; Campos Hernández, M.A. y Marzolla, M.E. (Eds.). *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior* (pp. 60-93) Iztacala.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI.
- Gerez Cuevas, J. N. (2020). *La enseñanza de la matemática en el nivel primario de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: saberes docentes, prácticas y condiciones institucionales*. (tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta". En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 77-100). Paidós.
- Groys, B. (2011). El curador como iconoclasta. *Criterios*, 2(15), 23-34.
- Guber, R. (2009). *Etnografía. El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Gvirtz, S. (2014). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique.
- Jara, M. A. (2020) Los materiales didácticos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Argentina: percepciones del profesorado. *Escritas Do Tempo*, 5 (2), 243-264.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3), 2-26.
- Kaplan, C. V. y Sulca, E.M. (2021). Currículum y justicia escolar en contextos pluriculturales. *Revista Teias*, 22, 372-381. <http://dx.doi.org/10.12957/teias.2021.62798>
- Lavanchy D. (2015). *Didáctica y en la Educación de Adultos*. Purmamarka.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

- Litwin, E. (2010). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp.91- 115) Paidós.
- 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*, 52 (1), 22-34.
- Maggio, M. (1998). *Aperturas en el marco de una nueva agenda para la didáctica: la perspectiva epistemológica como dimensión de análisis de las prácticas de la enseñanza* [tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional [http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1616/uba\\_ffyl\\_t\\_1998\\_32937\\_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1616/uba_ffyl_t_1998_32937_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Martínez Mazzola, R. (2011). La neutralidad como problema y como solución. La política gremial del Partido Socialista después de la ruptura sindicalista. *Identidades*1(1), 1-20.
- Mazza, D. (2007). *La tarea en el nivel superior de la enseñanza* [tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4674>
- Mazza, D. (2022). La configuración de la tarea en campos profesionales específicos. La formación en el análisis de situaciones de enseñanza o formación. En J. Bernik, V. Baraldi, O. Lossio, y V. Luna (Comp.). *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. (pp.139-150). Ediciones UNL
- Messina, G. (2016). La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 109-126.

- Messina, G. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: El camino de la reflexión desde la práctica*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Mitchell, I., y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50 (5-6), 257– 270.
- Odetti, V. (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. Pent Flacso.
- Odetti, Valeria (2016): Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes”. En García, J. M. y Báez Sus, M. (comp.) *Educación y tecnologías en perspectiva* (pp. 29-42). Flacso Uruguay.
- Palacio, M., y Rodríguez, J. (2006). Para qué copiar, es preciso CREAR (Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción, 1973) [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Institucional <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/459>
- Paoloni, P. V., y Rinaudo, M. C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En A. Chiecher (Comp.). *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp.49-84). UniRío.
- Paoloni, P.; Loser, T. y Falcón, R. (2018). El papel de las tareas académicas en la dinámica emocional de estudiantes universitarios. Un estudio en Carreras de Educación. *Revista Páginas de Educación* 11(2), 1-23.
- Parra, C. (2006) “La escuela primaria nos concierne”. En F. Terigi (Comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 25-51). Fundación OSDE/ Paidós.
- Picco, S. (2017) Aportes para repensar la dimensión normativa en la Didáctica desde una perspectiva histórica. *Paulo Freire* 15(18), 21-40.

- Pineau, P. (1993). El movimiento obrero y la Reforma universitaria. Reordenando la mirada. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 3(1), 73-78.
- Porlán Ariza, R. (2008). *El diario de clase y el análisis de la práctica*. Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Editorial Galerna.
- Remedi, E. (1985). Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método. En A. Alba (Comp.) *Tecnología Educativa*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Rinaudo, M.C. y G. Vélez de Olmos (1994, marzo 23 al 25) El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria. [Ponencia] Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Revista Dialogando*, 8(1), 29-37.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (2007). A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 131-147.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de educación*, 12 (1).
- Sacristán G. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194(1),10- 15. <https://doi.dialnet.unirioja.es/ejemplar/3964>
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Scasso, M., Bortolotto, G., y Ferreyra, H. (2015). Las trayectorias escolares en la educación de jóvenes y adultos. Un abordaje cuantitativo del acceso, la permanencia y el egreso. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 32-53.
- Schwartzman, G (2013, marzo 14). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. [Ponencia] I Jornadas Nacionales III Jornadas de la Universidad Nacional

- de Córdoba: experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa.
- Siede, I. (2010). "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza". En I. Siede (Eds.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. (pp. 17-47). Aique.
- Sirvent, M. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 9(1), 65-72.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Suárez P. (1987). Organización espacial del aula. *Revista de Educación*, 282(1), 301-311.
- Tedesco, J. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina*. Ediciones del Solar.
- Tello, C. (2006). El origen de la educación de adultos en Argentina. Hipótesis para el debate. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 58-74.  
<https://doi.www.redalyc.org/pdf/4575/457545365004.pdf>
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales [Tesis de Maestría, FLACSO Sede Académica Argentina]. Repositorio Institucional <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Vignau, S., Toubes, A., Buitron, V., Cruciani, S., Kaufmann, C., Kurlat, M. y Topasso, P. (2008) Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula de jóvenes y adultos. Estudio comparativo de casos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2(30), 73-94.
- Wanschelbaum, C. (2011). El olvido está lleno de memoria: Las políticas de educación de jóvenes y adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989). Un estudio de caso: Plan

Nacional de Alfabetización [tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2807>

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

### **Normativas**

Circular N° 9, del Año 1971 del Consejo de Educación de la provincia de Jujuy

Ley de Educación Común 1420/1884, de 26 de junio. p.782

Ley de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la Provincia de Jujuy. 4672/

Resolución ME N° 4272-E-09. Plan de Estudio del Profesorado de Educación Primaria.

Resolución N' 107-SGE-09. Plan de Estudio del Profesorado de Educación Primaria. Normativa complementaria.

Resolución N° 102-E-2020. Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy.

Resolución N° 11524-E-19, de 20 de febrero 2019, Diseño Curricular de Nivel Primario para la Educación Permanente de Jóvenes y adultos de la provincia de Jujuy. Boletín Oficial N° 102, 26 de agosto de 2020. <http://boletinoficial.jujuy.gob.ar/?p=196612>

Resolución N° 931-E-22. Régimen Académico de Nivel Primario de la Modalidad Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy.