

La educación en debate

#24

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

Terminar el secundario, esa es la cuestión

por Florencia Finnegan*

La situación actual parece auspiciosa para la educación secundaria de jóvenes y adultos: la obligatoriedad del nivel establecida por la Ley de Educación Nacional en 2006, la mayor flexibilidad de sus ofertas educativas, el aumento sostenido de la cantidad de estudiantes y una mayor presencia de políticas educativas específicas son factores que se combinan para darle una creciente visibilidad pública. Como no podría ser de otra manera, entrar en el cono de luz deja ver fortalezas y contradicciones, a la vez que acarrea tensiones y debates.

En la diversidad de propuestas existentes, el total de estudiantes secundarios de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) se expande, una tendencia común a toda la educación media. Los anuarios de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa (DiNIECE) muestran que la matrícula creció un 51% entre 1998 y 2011, contra un 17% de aumento en la secundaria común. De este modo, en 2012, cursaban este nivel en la EDJA 519.140 estudiantes (sin contar el programa FinEs 2). La cifra puede contrastarse con los casi once millones de ciudadanos mayores de 15 años que no asistían al sistema escolar al momento del Censo 2010, aun teniendo las credenciales educativas para cursar el nivel. Estas cifras permiten dimensionar la magnitud del desafío que enfrentan las políticas públicas y, en algún sentido, relativizan las acusaciones de “pérdida” o “robo” de matrícula a la escuela común, ya clásicas cuando las innovaciones en la EDJA mueven el damero.

Históricamente heterogénea, la población escolar del secundario de adultos tiende a volverse más joven y es levemente mayor la presencia de mujeres, alumnas y egresadas (1). La baja de la edad de los estudiantes se ha afirmado como una tendencia en la región: en nuestro país, en 2012, el 44,39% de los

alumnos oscilaba entre 20 y 29 años, y otro 35,34%, entre 16 y 19 (en la Provincia de Buenos Aires, 48,59% y 26,9%, respectivamente). A la vez, se relevaba casi un 1% de adolescentes de 12 a 15 años, mayoritariamente en las regiones empobrecidas del NEA y NOA.

Lógicas antagónicas

La Educación de Jóvenes y Adultos es resultado de complejos procesos sociohistóricos y alude a significados, intencionalidades, sujetos, instituciones y prácticas muy diversos en cada época. Reconociendo esta heterogeneidad, tiende a coincidir en que “a lo largo de la historia, en la Argentina y en América Latina la expresión ‘educación de adultos’ constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación –escolar y no escolar– de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (2). Una modalidad mayormente “periférica”, “remedial”, “residual”, “compensatoria” de una condición falsamente atribuida a los sectores subalternos: llegar a joven o adulto sin haber completado niveles educativos en las edades teóricas y en las instituciones educativas propias de la “educación común”.

En nuestra región, la EDJA resulta contradictoria a partir de su entrelazamiento con el marco político-pedagógico de la Educación Popular, una perspectiva educativa emancipatoria que recrea la pedagogía de Paulo Freire como práctica cultural y que busca la constitución de los sectores populares como sujeto político. De este modo, en la EDJA confluyen lógicas antagónicas: por un lado, el propósito de formar capital humano para el progreso individual y social en el capitalismo globalizado y, por el otro, una dimensión pedagógica de los procesos de organización popular, para favorecer la transformación del orden social en un sentido de justicia e igualdad (3).

Entonces, conviene analizar la educación secundaria de jóvenes y adultos del

presente considerando algunos rasgos sedimentados en su devenir. Primero, un fuerte peso del Estado, derivado de su potestad de certificación y del escaso interés que el área despertó en el sector privado. Según datos del Anuario de la DiNIECE correspondientes a 2012, el 89,77% de las 2.397 unidades educativas de todo el país son de gestión estatal, en una proporción muy superior a las de la secundaria común (68,38%). En segundo término, la existencia de una tensión permanente entre generar finalidades y propuestas pedagógicas específicas o sucumbir a los procesos de “homologación normativa” (4) y equiparable a la secundaria para adolescentes, situándose como una última oportunidad escolar que, en los bordes del sistema educativo, va recogiendo a los “caídos” del nivel secundario común.

En este recorrido, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), creados a inicios de la década de los setenta, son un hito en la afirmación de una pedagogía para la EDJA, en un momento de fuerte institucionalización de esta modalidad bajo la órbita de la entonces flamante Dirección Nacional de Educación para Adultos. De inspiración desarrollista y modernizadora y partiendo de reconocer la condición trabajadora de los adultos, los nuevos centros aportaron una ruptura en la oferta escolar. Dos grandes innovaciones distinguen su propuesta de carácter profesionalizante: la intersectorialidad (traducida en una concurrencia del Estado y organizaciones de la sociedad civil y empresariales en la implementación de la propuesta educativa e incluso en la definición de los contenidos del área profesional) y transformaciones curriculares significativas: estructuración por áreas, menor carga horaria diaria y reducción a tres años de duración de la cursada, régimen de evaluación conceptual e integrador y dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar.

Más adelante, las políticas educativas de la dictadura militar de 1976 y el impac-

to de la reforma educativa de los 90 condujeron al deterioro institucional y a la pérdida de identidad de la EDJA. El gobierno *de facto* “escolarizó” los CENS, asimilándolos a los bachilleratos nocturnos. Las políticas educativas neoliberales, la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales en 1992, el nuevo estatuto normativo de “régimen especial” que le asignó la Ley Federal de Educación de 1993 y la reforma de la estructura académica del sistema educativo llevaron a la modalidad a un proceso de desarticulación, desfinanciamiento y pérdida de una cierta especificidad que había logrado construir. Y en un contexto de desregulación y mercantilización, la educación privada amplió sus ofertas de “bachilleratos acelerados” de diverso cuño y dudosa calidad.

El desmantelamiento fue resistido, entre otros, por el Foro en Defensa de la EDJA, integrado por la CTERA, organizaciones de Educación Popular y universidades públicas, en el marco de la lucha por el derecho a la educación que protagonizó el colectivo docente; y por la emergencia de múltiples “formas inéditas de articulación política y pedagógica” (5) que vincularon las propuestas educativas de organizaciones y movimientos populares protagonistas de la protesta social.

“Capas geológicas”

En el presente, la Ley de Educación Nacional restablece la “modalidad” en términos de “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, con la creación de condiciones normativas y políticas para renovar la dinámica de trabajo del ámbito federal. En este marco, los desafíos que enfrenta una política educativa de fortalecimiento y regulación del nivel secundario de educación de jóvenes y adultos son complejos.

La oferta presenta en nuestro país una gran variedad de tipos institucionales, en algunos casos superpuestos como “capas geológicas”, dependientes de diversas áreas del gobierno educativo y con participación de distintos ámbitos gubernamentales, sociales y privados. En esta dinámica, a las propuestas históricas, mayormente asimiladas a las lógicas de la secundaria común (bachilleratos nocturnos, CENS, bachillerato libre para adultos, bachilleratos acelerados y sus variantes estatales y privadas) se han incorporado dispositivos novedosos. Por un lado, los ministerios de Educación han venido desplegando programas o planes destinados a favorecer la finalización del nivel, tanto reconduciendo a los jóvenes y adultos al sistema escolar, como generando ofertas alternativas de cursada y d

d certificación. Por otro lado, la figura de Educación de Gestión Social que introduce la Ley de Educación Nacional, dio un respaldo a la expansión de los bachilleratos populares. La disponibilidad de nuevas tecnologías promueve, también, la existencia de programas para terminar el secundario a distancia que, aunque sujetos a regulación estatal, parecen proclives a mercantilizarse, como dejan planteado las controversias recientes en torno al Programa Adultos 2000 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En este marco de alternativas, se destaca por su expansión el Plan FinEs 2 Secundaria, una política educativa nacional, acordada federalmente en 2008. En la Provincia de Buenos Aires, desarrolla dos líneas de acción: FinEs 1, destinada a jóvenes y adultos alumnos regulares que adeudan materias del último año de la educación secundaria, y el FinEs 2 que, a partir de 2010, permite cursar y completar el nivel a los mayores de 18 años. En este caso, la política es implementada de manera conjunta por los gobiernos educativos nacional y provincial y el Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” de Desarrollo Social, cuyo dispositivo, gestionado por los inspectores distritales de Adultos, apunta a “construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario”. Primero limitado a los cooperativistas del “Argentina Trabaja” y luego de alcance irrestricto, el Plan aumentó exponencialmente sus alumnos: comenzó con 25.000 inscriptos y en abril de este año rondó los 200.000.

Algunos de sus protagonistas –en testimonios brindados para una investigación académica que está llevando adelante la UNIPE– asocian esta expansión a tres factores. Uno de ellos, dicen, “es la cursada”, aludiendo a un régimen con una asistencia semanal de dos jornadas de cuatro horas cada una, con la posibilidad de completar el nivel en tres años de estudio. Incluso puede ser en menor tiempo si en la sede de estudio se duplica la propuesta, llevando la cursada a cuatro días semanales. Para otros, el “armado territorial” es crucial porque abre aulas en los barrios de residencia de los estudiantes, por iniciativa de municipios, organizaciones sociales, comunitarias, partidarias, religiosas, sindicales y, con menor frecuencia, empresariales, a cargo de organizar y sostener su funcionamiento. Finalmente, destacan el aporte de nuevos estudiantes incentivados por los programas nacionales de becas “PROGRESAR” y de transferencia condicionada de ingresos “Ellas Hacen” (6).

Controversias

Como podía anticiparse, esta política genera controversias. Algunas posiciones valoran su aporte al cumplimiento del derecho a la educación, su cobertura masiva y la gestión conjunta de actores del sistema educativo y de otros ámbitos, como una estrategia que tiende a neutralizar el carácter expulsivo de la escuela común. También rescatan que habilita una pedagogía referenciada en la Educación Popular, y la atención a las dimensiones normativa y administrativa de modo de garantizar el acceso a la titulación. Las críticas, por su lado, señalan el riesgo de que el derecho a la educación en este caso se reduzca a un “acceso a la certificación”, si se consolida un circuito educativo precario: inversión insuficiente, sobrecarga de tareas de gestión sin una dotación de personal acorde, contratos docentes a término con cobro demorado, carencias en la infraestructura y el equipamiento, déficit en la formación



Rufino Tamayo, *Figura de hombre*, 1945 (fragmento, gentileza Christie's)

y capacitación de los profesores, baja institucionalidad de las sedes, y ciertas lógicas de subordinación política. Algunas de estas restricciones –se puede señalar– también afectan la oferta escolar de la EDJA.

Los Bachilleratos Populares, por su parte, expresan un nuevo tipo de iniciativas pedagógicas impulsadas por educadores referenciados en la pedagogía freiriana, articulados con organizaciones y movimientos sociales. Desde la creación de El Talar en 1999 y, luego, de otros *bachi* similares diseminados por todo el país, con sus matices y contradicciones, conciben la escuela como una “organización social” y mediante la “apropiación del modo escolar [...] disputan con el Estado la política pública en el campo de la educación de jóvenes y adultos y también algunas dimensiones de la escuela oficial” (7). Estas propuestas luchan por un reconocimiento pleno como instituciones de gestión social, con financiamiento estatal y autonomía para designar a sus docentes, más o menos resistidas en la práctica por los respectivos funcionarios y normativas provinciales a la hora de traducir en políticas ese estatuto.

Diversos estudios analizan los sentidos que los estudiantes secundarios de la EDJA construyen de sus recorridos escolares, en algún caso conceptualizados como “migraciones en el sistema de edu-

cación” (8). Movimientos de “acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse, proyectar” (9) que resultan de una combinación de decisiones personales y condiciones estructurales. Los relatos refieren de forma recurrente a procesos de desigualdad educativa transitados en circuitos diferenciados según el sector social que atienden. Y, en especial, los que cursan en CENS y FinEs 2 contraponen el carácter selectivo y el régimen académico de la secundaria común a los rasgos más flexibles, recepti-

Apoyo

“Los profes del bachillerato se preocupan mucho cuando no asistimos a clase. Están llamando constantemente para ver qué pasó. Quieren que terminemos los estudios y eso se nota. Hay chicos que dejan de venir, pero cuando llaman los profes vuelven a aparecer. Te ayudan un montón y dan ganas de seguir yendo. Cuando yo era adolescente, nadie me daba el apoyo que tengo ahora.” (Claudia Ezquer [44 años], estudiante de segundo año del Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer de Parque Patricios)

vos y de consideración como sujetos de conocimiento que atribuyen a EDJA: “Explican más que en la escuela, te prestan más atención y si te ven que estás trabado, te llevan, te buscan”, suelen argumentar los estudiantes de FinEs 2.

En este punto es prudente matizar las interpretaciones. Actores e instituciones construyen significados y prácticas para la labor pedagógica en la secundaria de la modalidad, que pueden ser categorizadas como “orientaciones” diversas y hasta antagónicas: asistenciales, de control social y moral o críticas del orden social y de la pedagogía hegemónica (10). En el plano de la enseñanza, la formación docente para el área tiene pocos avances y los desarrollos didáctico-metodológicos específicos constituyen una tarea pendiente.

El panorama trazado da cuenta de la relevancia actual de potenciar políticas, estudios, debates y demandas sociales apuntadas al fortalecimiento de la educación secundaria de jóvenes y adultos, como ámbito de garantía del derecho a la educación. Esto significa atender a la complejidad de este propósito con dispositivos elaborados, inversiones acordes, participación de los protagonistas; reformas que, a la vez que desarrollan otras iniciativas, no eludan encarar la transformación del núcleo duro y más poblado del nivel secundario de la EDJA: sus ofertas escolares.

Una tarea política de dimensiones, si se considera que, según la UNESCO (11), “las pautas de la desigualdad en la educación de adultos reflejan la distribución del poder y los recursos sociales y, más precisamente aun, ejemplifican el grado en que la justicia, los derechos y las responsabilidades prevalecen en un país determinado”. ■

1. Mónica De la Fare, “Estudiantes de la educación secundaria de jóvenes y adultos”, *Serie Informes de Investigación N°8*, Buenos Aires, Ministerio de Educación-DiNIECE, 2012.
2. Silvia Brusilovsky, *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
3. María Clara Di Pierro, “Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe”, en Arlés Caruso; María Clara Di Pierro; María Mercedes Ruiz Muñoz y Miriam Camilo, *Situación presente de la educación, de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe regional*, México D.F., CEAAL/CREFAL, 2008.
4. María del Carmen Lorenzatti, *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2006.
5. María Mercedes Ruiz Muñoz, *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad Iberoamericana-CREFAL, 2009.
6. El programa “Ellas Hacen” es una línea del Plan Argentina Trabaja, creado en 2013 por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Pensado para mujeres desocupadas residentes en villas o barrios emergentes, transfirió ingresos a partir de la integración en cooperativas de trabajo. Ofrece formación profesional y en derechos ciudadanos y exige, como contrapartida, la finalización del secundario.
7. Norma Michi, *Educación de jóvenes y adultos: políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires, Aique, 2012.
8. Marina Ampudia, *La educación de jóvenes y adultos en contextos de desigualdad social. Relatos de experiencias de trabajo del Equipo de Educadores e Investigadores Populares*, XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Tucumán, 2007.
9. María Paula Montesinos, Liliana Sinisi, Susana Schoo, “Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media”, en *Serie Informes de Investigación N°1*, Buenos Aires, DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación, 2007.
10. Silvia Brusilovsky y María Eugenia Cabrera, *Pedagogías de la educación escolar de adultos. Una realidad heterogénea*, México, CREFAL, 2012.
11. UNESCO, *Informe mundial sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos*, Hamburgo, Instituto para la Educación a lo Largo de Toda la Vida, 2010.

*Especialista en Educación de jóvenes y adultos. Investigadora de UNIPE y de DiNIECE-Ministerio de Educación.

SILVIA VILTA, DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

“Estudiar tiene sentido”

por Diego Herrera*

Silvia Vilita fue maestra, vicedirectora, directora y supervisora de nivel primario y docente en escuelas para jóvenes y adultos. A partir de 2005 trabajó en distintos programas impulsados por el Ministerio de Educación, entre ellos, el Plan Nacional de Alfabetización y el Plan FinEs, donde ocupó la coordinación para toda la Provincia de Buenos Aires. En febrero de este año se convirtió en la directora provincial de Educación de Jóvenes y Adultos.

¿Se incrementó la matrícula en las escuelas de jóvenes y adultos a partir de la obligatoriedad del secundario?

Hay un impacto en el incremento de la matrícula relacionado no solamente con la obligatoriedad sino también con el contexto político. Notamos que hay un sujeto adulto esperanzado, que ve que estudiar tiene sentido, que terminar el secundario abre posibilidades que quizá hace algunos años no existían.

¿Cómo es el mapa de la oferta educativa para la modalidad de jóvenes y adultos?

Es un mapa que ofrece una oferta variada para un sujeto complejo. El estudiante adulto es padre, trabajador, vecino y, en algunos casos, también es militante. Entonces, necesita disponer de una estructura que lo atienda en esta complejidad, que no lo aborde simplemente como una persona escolarizable que puede disponer de cinco días a la semana para concurrir sistemáticamente a la escuela. Algunos podrán hacerlo, pero otros reciben una propuesta más adecuada con el Plan FinEs o a través de una opción de semipresencialidad.

¿Cuál es el alcance del Plan FinEs?

Es un plan nacional que se implementa en todas las jurisdicciones. Año a año se incorpora una línea diferente: comenzó en 2008 para deudores de materias, luego se incorporó la posibilidad de cursar el último año de estudios y, a partir de 2010, se puede cursar el secundario completo. Esta es la línea que en la Provincia de Buenos Aires se conoce como FinEs 2. Empezó como prueba piloto y en este momento abarca 130 municipios.

Existen críticas que ponen en duda la solidez de los contenidos enseñados en estos programas.

Fue una operación política enmarcada en el lanzamiento del secundario virtual para todo el país por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Todos los puntos de la crítica son infundados: el plan tiene legalidad, está enmarcado en el plan de estudios, requiere concurrencia a clases, es dictado por docentes que elaboran planificaciones y proyectos pedagógicos, los adultos que

concurrir deben demostrar trayectorias previas, y los títulos tienen oficialidad absoluta y validez nacional. Es un plan que pone en tensión el carácter elitista de la educación media y molesta a quienes piensan que los derechos son para algunos.

Es un plan que se desarrolla en espacios ofrecidos por organizaciones sociales. ¿Cómo fue esa articulación?

El Estado nacional aporta los fondos para el pago de los docentes y el Estado provincial pone a disposición toda la estructura para la selección y nombramiento docente y para la certificación y confección de títulos. El espacio territorial ofrece la estructura de convocatoria para recibir a quienes necesitan completar estudios. Solo con nuestros servicios no podríamos atender a todos los adultos que quedaron fuera de una oportunidad educativa. Es un plan que ha logrado poner en diálogo al sistema educativo con lo territorial, lo comunitario y lo político. Esa es su gran riqueza y potencialidad inclusiva.

¿Cuál es la particularidad del trabajo docente con la población de jóvenes y adultos? ¿Hay una formación específica?

Los docentes de adultos vienen con una tradición y una práctica de fuerte trabajo territorial y comunitario, y de gran articulación con las diferentes organizaciones sociales. Nos interesa mucho revitalizar y poner en valor a ese educador popular que trabaja con la población quizá más marginada de las oportunidades educativas. Es muy importante que el adulto que vuelve a intentar hacer la primaria o la secundaria no fracase y en eso contamos con el docente de la modalidad. Por supuesto, los tenemos que fortalecer y acompañar con procesos de formación y capacitación.

¿Cuáles son esas instancias de formación?

Por un lado, existen postítulos y, por otro, este año estamos sacando dos líneas de formación para acompañar y fortalecer las prácticas: una orientada a docentes de escuelas primarias y otra a los de secundarias.

¿Cómo conviven las experiencias de educación popular a cargo de organizaciones sociales con las políticas estatales?

Estamos iniciando una instancia de diálogo para conocer concretamente el territorio y las experiencias en cada lugar. Así, podremos vincular ese trabajo con las políticas vigentes. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación y docente; miembro del equipo editorial de UNIFE.

ROBERTO ELISALDE, COORDINADOR DE BACHILLERATOS POPULARES

Pedagogía participativa y autogestión

Fue en el año 2000 que el equipo de educación e investigación coordinado por el historiador Roberto Elisalde en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA apuntaló el nacimiento del primer Bachillerato Popular en Don Torcuato, Tigre. Apenas tres años después, este mismo equipo, junto con los trabajadores de la fábrica recuperada IMPA, fundó un bachillerato similar, pionero en la Ciudad de Buenos Aires. “Hoy –se enorgullece Elisalde–, hay más de cien en todo el país. Prácticamente todos los movimientos sociales tomaron esta herramienta.” En la actualidad, estima que más de 10.000 estudiantes participan de estas experiencias –desarrolladas en fábricas, sindicatos y distintos espacios barriales– que retoman las concepciones pedagógicas de Paulo Freire y se basan en la autogestión y participación comunitaria.

Alrededor del 2001, este profesor de la UBA y de la Universidad de los Trabajadores se convirtió en cofundador de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP): “Una herramienta gremial que surge a raíz de la conformación de los equipos de educación popular y de la posterior creación de los bachilleratos populares”, explica. Hace 15 años que el trabajo de Elisalde se desarrolla en dos campos: el territorial y el de la universidad pública. Aún hoy, dicta clases de Historia en “el bachi” pionero de Don Torcuato.

“Partimos de una lógica inversa a la que se plantea con el concepto de extensión universitaria: nosotros fuimos desde lo territorial hacia nuestras universidades.” Así define este investigador la lógica de funcionamiento de los equipos de educación popular. Y desarrolla: “Ya en 2001 había investigaciones que indicaban que entre el 50% y el 70% de la población joven y adulta estaba excluida del sistema educativo. Esos datos censales los corroborábamos en nuestro trabajo territorial. Esto no se traduce solo en autorreflexión sino que surge una praxis concreta: la creación de escuelas populares”. Pese a esta particularidad, aclara: “Nunca tuvimos un planteo antiintelectualista ni crítico de nuestros espacios de formación. No siempre es necesario pensar que la academia es el academicismo. Se puede elegir la militancia social y tener una formación sistemática, comprometida y seria”.

La articulación con las necesidades de la comunidad y la decisión política del movimiento social, según Elisalde, son fundamentales a la hora de pensar en la creación de estas experiencias: “Nos planteamos como un colectivo y articulamos políticamente con empresas recuperadas, con frentes de desocupados, con movimientos

de ocupantes e inquilinos, con centrales de trabajadores, con sindicatos”. No obstante, las tensiones con el Estado no tardaron en aparecer porque “no aceptaba que el movimiento popular pudiera armar su propia escuela”. Y agrega: “el Estado resolvió con parches: nos consideró, primero, como a la educación privada, después en la Ciudad de Buenos Aires nos consideraron como experiencias ‘particulares’. Los formatos no nos preocupan porque la meta sigue siendo un reconocimiento pleno de la concepción público-popular y autogestionaria”. Aún hoy, plantea Elisalde, resta que se reconozcan una gran parte de este tipo de escuelas de la Provincia de Buenos Aires y el salario para muchos de sus docentes.

La aprobación plena de estas experiencias, de acuerdo con el docente, implicaría la aceptación de una pedagogía “participativa y autogestionaria” que fue consolidando su propia gramática escolar: “Se retoman los saberes del trabajo y del conjunto de los estudiantes jóvenes y adultos. Se involucra al conjunto de la comunidad educativa en la decisión de la orientación de la política pedagógica. Las asambleas y las parejas pedagógicas son otras de nuestras huellas. Cada bachillerato tiene una orientación acorde a la organización social o a las necesidades de la comunidad. Tenemos coordinaciones y no directores. Es una concepción de democracia de base y de organización de poder popular”.

Por otra parte, Elisalde es crítico de programas focalizados como el Plan FinEs que, argumenta, “reconocen la situación deficitaria de la escuela media como herramienta de inclusión”. Según el docente, el plan focalizado plantea una precarización pedagógica y formativa. “Tiene que haber escuelas –reclama–. Porque si no, va a haber programas para chicos pobres y escuelas para los sectores medios y acomodados. En la Provincia de Buenos Aires hay una línea de la semi-presencialidad, pero nosotros sabemos que la irregularidad de la cursada es negativa para los jóvenes que fueron excluidos del sistema”. Luego se pregunta: “¿Por qué la política pública no reconoció a más de cien bachilleratos y pone plata en planes focalizados?”. Y propone: “Por cada plan FinEs debería constituirse un bachillerato popular. Los docentes tienen que tener todas las condiciones laborales, y los estudiantes, un mismo tiempo de trabajo”. ■

D.H.

Cochera

“La profesora que me bochó en el profesorado por no pegarle a dos nombres está en desacuerdo con el plan FinEs, que viene a incluir y a llevar la educación secundaria al barrio. A mí, por ejemplo, el Estado me paga por dar Historia en la cochera de una casa de un barrio carenciado. Una vecina cedió su cochera y ahí se está terminando la secundaria: más inclusión que eso no puede haber.” (Juan José Lemmi, estudiante del Profesorado de Historia en el Instituto Superior de Formación Docente N° 1 de Avellaneda y docente del Plan FinEs)

JAVIER SANCHO, DIRECTOR

Compartir saberes

Hace 24 años que Javier Sancho es director del CENS N° 454 de La Matanza, un secundario para jóvenes y adultos que otorga el título de Bachiller en Ciencias Sociales con orientación en Minoría y Familia. La institución presenta una particularidad: funciona en cuatro espacios físicos diferentes distribuidos por el distrito. En 2013 se inauguró la última de las sedes en el edificio de una Primaria de Adultos. “Tenemos un director, una secretaria y tres preceptores que trabajan en los tres turnos. Todo esto lo abarcamos con este equipo y los docentes. Es complejo, pero es un desafío: si no está esto, no hay nada”, explica Sancho.

¿Cuál es la especificidad del CENS en relación con otras instancias de la modalidad educativa para jóvenes y adultos?

Siempre tuvimos la oferta presencial, donde se cursa cinco días a la semana. También hay un plan de semipresencialidad que terminaremos el año que viene, cuando se reciba el último grupo. Fue un proyecto de Nación que en principio estaba destinado a empleados públicos y agentes de seguridad que no tenían terminados sus estudios secundarios. Eso fue creciendo pero se decidió que terminara. Es una decisión política. Así y todo, estamos experimentando alguna flexibilidad con los terceros años del presencial. La idea es incluir la asistencia por materias, pero, sobre todo, nos interesa la riqueza del semipresencial: el responsable del aprendizaje es el alumno; el ritmo y el tiempo los pone él.

¿Qué visión tiene sobre el Plan FinEs 2?

Lo positivo es que llega a lugares donde los ocho CENS de toda La Matanza no podían llegar. Pero también está lo negativo: es un plan, no es una institución. El acompañamiento y lo que significa el ámbito educativo –que también educan– dependen mucho de dónde está cada

sección y de quiénes son los referentes. Es significativo un caso de *bullying* que hubo en un FinEs 2. El chico no sabía a quién acudir y terminó yéndose para concurrir a un CENS.

¿Cómo es el perfil del estudiante actual del CENS?

Empezamos en 1990 con un promedio de edad de 32 años. Eso fue bajando por las realidades sociales, porque quedaron muchos jóvenes afuera del sistema. Hoy estamos hablando de que el promedio de edad oscila entre los 18 y 19 años. Si bien hay personas grandes, la gran mayoría es muy joven.

¿Cuál es la particularidad del trabajo docente de adultos?

En el CENS tenemos un lema: “La educación de adultos la hacemos entre todos”. Esto significa que todos sabemos y tenemos cosas para compartir. Por otro lado, uno no puede dar la misma clase a la mañana en un colegio de jóvenes que a la noche en uno de adultos. Quiérase o no es un planteo distinto, donde entra en juego algo más personalizado, algo más práctico, para que el alumno adulto pueda descubrir en cada contenido algo que sirva para su vida. Pero los profesores no vienen ya sabiendo cómo educar a adultos. Se van haciendo sobre la marcha.

¿Cuáles son las cuestiones pendientes en la modalidad?

Una de las cosas más importantes es no considerarla un reservorio de alumnos que fallaron en otras modalidades. Debe tomarse como una experiencia rica de por sí. Dentro del sistema todavía somos los últimos en ser considerados. Por ejemplo, se discute si necesitamos o no *netbooks*. O tenemos secciones repartidas a 15 km de distancia una de otra. El tema es no acostumbrarnos a esto sino estar siempre pidiendo para que la educación de adultos pueda llevarse adelante de la mejor manera. ■

D.H.

LEONARDO PEDREIRA Y JUANA CÁCERES, ESTUDIANTES

“Te enseñan hasta que comprendés”

“Hace diez años había dejado de estudiar para no pasar vergüenza, porque no podía comprar los materiales que me pedían en la escuela técnica”, cuenta Leonardo Pedreira, de 29 años. Juana Cáceres, de 38, se mudó de Paraguay a Buenos Aires cuando apenas era una adolescente de 15: “Tuve que volver a hacer séptimo grado y pagar un colegio privado. Después me inscribí en una secundaria estatal pero, trabajando en una casa de familia con cama adentro, se me complicaba con los horarios”. Estos estudiantes de 3° año del CENS N° 54 del barrio porteño de Constitución dan cuenta de algunas de las dificultades que se les presentan en sus trayectorias educativas a muchos jóvenes del país.

“En el colegio nos daban materiales pero no servían porque eran de muy baja calidad. Yo hacía dibujo técnico y, apenas apoyábamos el lápiz, las hojas se rompían”, recuerda Pedreira. Cáceres completa: “En otras escuelas tenías que aprender y

no importaba si los docentes sabían expresarse bien. Tenías que estudiar como ellos te decían y nada más”. Sin embargo, para esta estudiante, las cosas son distintas en el CENS N° 54: “Acá te dan opciones. Si no entendés, te enseñan de otra manera hasta que comprendés. Aprendés o aprendés. Es distinto el cariño que uno le tiene al profesor y la paciencia que ellos nos muestran”. Pedreira también valora positivamente su experiencia actual: “Nos enseñan de otra manera y entendés de otra manera. Usan cuadros sinópticos. Hay muchos trabajos prácticos. Que las materias sean cuatrimestrales es cómodo. La asistencia es por materia y no por día”. Y agrega: “En otros lugares te regalan la nota. Acá te la tenés que ganar”.

Las motivaciones de estos adultos para seguir estudiando son variadas. “Tengo ganas de cambiar de trabajo. Me gusta la gastronomía. Quisiera entrar como ayudante en una fábrica de pastas, pero me exigen el título secundario”, explica Cáceres. “Estoy terminando para que mi hija vea mi esfuerzo. Es como inculcarle el estudio, mostrarle algo”, señala Cáceres. No obstante, existe otro tipo de motivaciones: “Decidí estudiar –señala el estudiante– para salir un poco de todo, para despejarme un poco. Uno trabaja y tiene millones de problemas. Acá es como que se te van los problemas. Hay algo psicológico también”. ■

D.H.

Dinamismo

“Estoy viendo que hay menos alumnos en algunas aulas. Hasta los 15 años, tenés grupos de entre 25 o 30 chicos. Después de esa edad es terrible cómo se ‘desangra’ la cosa. En el ciclo superior tenés cursos de apenas 10 alumnos. Creo que se produce un fenómeno raro porque esa falta se cubre con herramientas como el Plan FinEs, que permite la finalización de los estudios por fuera de la escuela tradicional. Muchos de los chicos de todas maneras van a terminar, pero quizá no en la edad en que está pautado ni en las formas tradicionales. Tienen un montón de espacios para acceder a los estudios. A veces hay chiquitos de 13 años que especulan con ir a la educación para adultos si repiten. Esto también hace que ‘lo tradicional’, las escuelas a la mañana y a la tarde, estén más vacías. Quizá se cierran cursos a la mañana y se abren a la noche. Esto se empieza a dinamizar y es todo un cambio.” (Graciela Galarza, docente de Plástica en la Escuela Técnica N° 8 “Juan Bautista Alberdi”, en la Escuela Media N° 22 y en la Universidad Nacional de La Plata)



La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

UNIPE - COMUNICACIÓN - 2014



UNIPE
móvil

PROPUESTA ACADÉMICA 2014

U: LICENCIATURAS

U: ESPECIALIZACIONES

U: DIPLOMATURAS

U: POSTÚTULOS

U: TECNICATURAS

Más información:
ingreso@ba.unipe.edu.ar
www.unipe.edu.ar



uni
pe:

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA BUENOS
AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria
Directora editorial
María Teresa D' Meza
Editor de *La educación en debate*
Diego Rosemberg
Equipo editorial
Diego Herrera
Mariana Liceaga
Julián Mónaco