

Las políticas curriculares en la Educación de personas jóvenes y adultas. De la normativa al aula

Políticas curriculares na Educação de jovens e adultos. Dos regulamentos à sala de aula

Gladys Susana Blazich
Universidad Nacional del Nordeste
Instituto de Investigaciones en Educación
Chaco, Argentina

Resumen

En este artículo se presenta un análisis del proceso de recontextualización de la política curricular de la Modalidad Educación Permanente de jóvenes y adultos en Argentina realizado en el aula a partir de la normativa oficial nacional. Se trata de una investigación cualitativa, el estudio de caso. Se realizó análisis documental, observaciones de clase, estancias en la institución, entrevistas semiestructuradas a informantes clave y entrevistas en profundidad a la maestra. La apropiación institucional muestra que los contenidos se seleccionaron desconociendo la documentación oficial y que la docente adoptó criterios según sus valoraciones. Las diferentes configuraciones resultantes muestran que la selección realizada es resultado de una co-construcción situada atravesada por la historia de la institución y las trayectorias y prácticas de los sujetos que la integran.

Palabras Clave: Políticas educativas; Diseño Curricular; Selección de Contenidos

Resumo

Neste artigo é apresentada uma análise do processo de recontextualização da política curricular da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Argentina realizada em sala de aula a partir da normativa oficial nacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso. Foi realizada análise documental, observações de aula, permanências na instituição, entrevistas semiestructuradas com informantes-chave e entrevistas em profundidade com a professora. A apropriação institucional mostra que os conteúdos foram selecionados desconiderando a documentação oficial e que a docente adotou critérios de acordo com suas avaliações. As diferentes configurações resultantes mostram que a seleção realizada é resultado de uma co-construção situada atravessada pela história da instituição e pelas trajetórias e práticas dos sujeitos que a integram.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Parâmetros curriculares; Seleção de conteúdo

Introducción

En este artículo se presenta el análisis de un proceso de recontextualización de la política curricular de la Modalidad de Educación Permanente de jóvenes y adultos en la República Argentina, a partir de la normativa oficial nacional, focalizado en uno de los componentes de la estructura curricular, el contenido a enseñar, realizado en la provincia del Chaco en el aula por una maestra de la educación primaria

Los análisis expuestos constituyen un recorte de una investigación doctoral en la que se estudiaron los procesos de construcción de la práctica docente de una maestra de la EPJA que trabajaba simultáneamente en dos espacios educativos: una escuela primaria y un programa de finalización de estudios, el Plan FinEs del mismo nivel.

Para comprender en profundidad el objeto de estudio, se optó por una estrategia de investigación cualitativa, el estudio de casos. Respecto de este enfoque, permite apreciar su singularidad y complejidad, y, al mismo tiempo, comprender su inserción interrelacionada en determinados contextos. Se trata de entenderlo sin intención de realizar generalizaciones a otros casos (Stake, 1998). Por ello, para el análisis fue clave un concepto teórico metodológico, el de contexto, entendido como una

determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativa que nos interesa. Configuración constituida -constitutiva- por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporoespaciales (Achilli, 2013, p. 42).

En este sentido, se consideraron distintos contextos: el político (nacional y provincial), el institucional (la escuela) y el áulico. Se pensó relacionamente la interacción entre ellos, ya que mutuamente se van configurando y configuran a la vez las condiciones y límites de los procesos y relaciones que interesan (Achilli, 2013).

La investigación requirió de análisis documental (normativas nacionales, provinciales e institucionales), observaciones de clase, estancias en la institución, entrevistas semiestructuradas a informantes clave y entrevistas en profundidad a la maestra de este estudio, Sara¹.

Se presentan a continuación los marcos normativos nacional y provincial que iniciaron y modelaron la construcción curricular para la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes

y Adultos, y, posteriormente, se muestran y analizan las decisiones institucionales y áulicas en cuanto a la selección de contenidos.

La gestación de una política curricular para la EPJA

En el período 2003-2015 los gobiernos que se sucedieron en la Argentina asumieron la gestión del país con un enfoque basado en la inclusión, la igualdad y el respeto a los derechos humanos. Estos principios se tradujeron en diversas políticas públicas tendientes a disminuir la pobreza, la desigualdad y la exclusión, como fundamentos para la construcción de una sociedad democrática. De acuerdo con este contexto político y social propicio que articuló además discursos de organismos Internacionales y gobiernos populares en la región latinoamericana, una de las líneas priorizadas fue la educación de personas jóvenes y adultas (EDJA).

En este marco, la República Argentina materializó la segunda reforma educativa en la historia del país y plasmó una nueva política educativa en la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), en la que se reconoció a la EDJA como una modalidad del Sistema educativo denominada Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), modalidad que refiere a

... aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos... (LEN, Art.17)

Otra ley, la de Financiamiento Educativo N° 26075/06 (LFE), contribuyó a configurar este escenario político-educativo, ya que posibilitó el destino de fondos para avanzar en la efectivización del derecho a la educación para todas las personas. Esto se tradujo, entre otras acciones, en la extensión de la educación obligatoria y en la universalización del nivel secundario, en la erradicación del analfabetismo en todo el territorio nacional y en el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en todos los niveles del sistema (LFE, incisos d y e).

A partir de esta base normativa se avanzó en la fundamentación de la perspectiva político-pedagógica y de otros aspectos que organizaron y regularon la Modalidad, posicionando al Estado como responsable y garante de su cumplimiento.

Las definiciones más significativas se expresaron en el denominado Documento Base (Resolución N° 118/10, Consejo Federal de Educación) que explicitó las condiciones de su

Las políticas curriculares en la Educación de personas jóvenes y adultas. De la normativa al aula

especificidad (el enfoque de educación permanente, la formación integral y de calidad, la atención a la heterogeneidad y el reconocimiento de los aprendizajes realizados tanto dentro como fuera del sistema educativo) y la organización curricular (la integración de ofertas educativas de formación general y formación orientada, la posibilidad de iniciar, discontinuar y retomar la formación y la combinación del tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo).

La política curricular específica, fue definida a nivel nacional (Resolución N° 118/10, CFE; Documentos “Capacidades de los/as Estudiantes y Docentes de la EPJA”, 2010; “Bases para el diseño de la estructura curricular de la EPJA”, 2011) y operó como un modelo para las distintas jurisdicciones del país. La estructura curricular está organizada en niveles: primario y secundario, y cada uno de ellos en ciclos formativos. El primario está formado por el Ciclo de Alfabetización, el de Formación Integral y el de Formación por proyectos; y el nivel secundario, por el de Formación Básica y el de Formación Orientada.

El diseño curricular propuesto es de tipo modular y flexible, en coordenadas de espacio y tiempo, y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando en ella los contenidos de enseñanza (Resolución 118/10, Anexo II). Precisando, un módulo, entendido como una unidad que se puede acreditar independientemente, es

... el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte (Resolución 118/10, Anexo II, p. 6)

Esta estructura otorgó la posibilidad de cursar y certificar trayectos educativos y retomar la educación en cualquier institución del país. Representa un avance en el reconocimiento de las situaciones vitales de personas jóvenes y adultas tales como cambios de residencia, desvinculación por problemas familiares o de trabajo, escasez de tiempo y otros vinculados con la vida del joven y el/la adulto/a

Los Ciclos Formativos se organizaron en 3 ejes temáticos transversales y 12 contextos problematizadores, definidos a nivel nacional. Los ejes establecidos son las interacciones humanas en contextos diversos, educación y trabajo, y educación como fortalecimiento de la ciudadanía. A su vez, los Contextos Problematizadores son los siguientes:

- Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza
- Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud

- El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural
- Las relaciones de género y su incidencia en la construcción de identidades
- Diversidad Sociocultural y desigualdad
- El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras
- La apropiación cultural y las tensiones interculturales
- Desnaturalizar lo tecnológico: visibilizar la producción científica en lo cotidiano
- El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana y de gestión de demandas comunes
- Derecho a la tierra y vivienda: Identidad, Dignidad y Oportunidad para Todos
- La dimensión económica y sus efectos en la vida social

Cada contexto problematizador es una entidad con límites difusos que presenta aspectos tanto yuxtapuestos como complementarios. Son una "realidad social-ecológica" amplia, en la que se sitúa una comunidad, que permite seleccionar situaciones problemáticas y articular contenidos en núcleos conceptuales. Son construcciones sociales que representan un recorte de la compleja trama de la realidad, que requieren un ejercicio profundo de síntesis y articulación de las necesidades, deseos y aspiraciones de los jóvenes y adultos, en un marco de derechos (Ministerio de Educación, 2011b).

Estos contextos son el punto de partida para resignificar el conocimiento escolar, a través del abordaje de los contenidos, a partir de situaciones problemáticas reales de cada jurisdicción y proyectos de acción. Las situaciones problemáticas se definen como sigue:

... aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad que comprometen existencialmente a los sujetos en tanto le provocan un dilema ético, un desmoronamiento de lo conocido hasta el momento, que obturan la posibilidad de pensar a futuro, o que irrumpen en el presente como algo nuevo que desconcierta. (Ministerio de Educación, 2011b, p.11)

A su vez, los proyectos de acción se concretan en:

... el desarrollo de actividades culturales, productivas, políticas y ecológicas que responden a diversas necesidades sociales que son consideradas significativas a nivel local, provincial, nacional o regional. Supone el compromiso afectivo y la comprensión conceptual de los conocimientos requeridos para su planificación y desarrollo práctico (Ministerio de Educación, 2011b, p.11)

Finalmente, en la propuesta se retoma de Lorenzatti (2005) la noción de núcleo conceptual entendido como la red integrada por conceptos claves de las disciplinas y áreas

Las políticas curriculares en la Educación de personas jóvenes y adultas. De la normativa al aula

que están en función de comprender, interpretar y transformar las situaciones problemáticas, o comprender, interpretar y desarrollar los proyectos de acción.

El enfoque del aprendizaje está fundado en el desarrollo y construcción de capacidades, que “implica relacionar los saberes y conocimientos con las situaciones de la vida cotidiana, con las prácticas sociales y ecológicas” (Ministerio de Educación, 2010, p.8). Los objetivos de la formación están definidos según esas capacidades. Comprender el proceso de aprendizaje en estos términos,

implica relacionar, poner en juego y ligar los conocimientos con prácticas sociales que se caractericen por ser socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas (Cullen:2009) y ecológicamente sustentables (Ministerio de Educación, 2011, p. 4).

Estas capacidades hacen mención a que los sujetos puedan “reconocerse como sujeto histórico, político, social y cultural”; “desarrollar la habilidad de expresión y comunicación”; “desarrollar las habilidades para el acceso y la distribución de la información y para el uso crítico, creativo y responsable”; “desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas; reconocer el derecho a participar digna y solidariamente en el mundo del trabajo”; “comprender y situarse en la complejidad de los contextos socioculturales propiciando un diálogo crítico”; “reconocerse como sujetos de prácticas socialmente productivas, políticamente emancipadoras, culturalmente inclusivas y ecológicamente sustentables” y “valorar la posibilidad de aprender a lo largo de toda la vida”.

La política curricular en el nivel jurisdiccional

En la provincia del Chaco en el año 2010 se sancionó una nueva Ley de Educación Provincial- N°6691 (LEP) que derogó la Ley General de Educación N°4449/97 vigente hasta ese momento. La LEP y la LEN sintonizan en sus definiciones y objetivos en el reconocimiento de la Educación Permanente de jóvenes y adultos, como una modalidad del Sistema Educativo Provincial.

Posteriormente, enmarcado en los acuerdos alcanzados federalmente, esta jurisdicción elaboró el “Diseño Curricular para la Educación de jóvenes y adultos de nivel primario” (Resolución N° 10469 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología) y lo puso en marcha a partir del año 2012. El documento curricular es reflejo de lo propuesto en los diversos documentos a nivel nacional, pero tiene una particularidad: el agregado de un

Anexo para la Educación Bilingüe e Intercultural denominado “Propuestas pedagógico-indígenas para el nuevo Diseño Curricular de la Provincia del Chaco”, dado que en la provincia existen algunos conglomerados de esos pueblos indígenas: wichi, moqoit y qom.

En el año 2023 se realizó una nueva revisión del Diseño Curricular de la Educación Primaria de jóvenes y adultos (RES – 2023 – 3782 -29 – 1655), con el objeto de actualizar y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes en correlación con otras jurisdicciones provinciales. Si bien se conserva su estructura general, en esta oportunidad los contextos problematizadores se redujeron a 6: Comunicación - Salud - Ambiente - Ciencia y Tecnología - Organizaciones Comunitarias - Diversidad y Desigualdad. Se observa que esta organización no será tomada en consideración en este escrito porque se realizó con posterioridad a la elaboración del trabajo de campo.

Las políticas curriculares en las instituciones y en el aula

Toda propuesta curricular se inscribe en un determinado contexto socio-histórico-político, y en esta línea, el proceso de elaboración de los diseños curriculares se enmarcó en lineamientos de política nacional y provincial para la Modalidad EPJA.

En el ámbito educativo, la construcción de políticas no es exclusiva del Estado, sino que se configura con la participación de diversos actores. En este sentido, Achilli (1998) sostiene que son acciones que surgen tanto desde las esferas estatales -las dominantes- como desde los diferentes sujetos involucrados, como docentes, colaboradores, padres o grupos étnicos. Estas acciones pueden reforzar, rechazar o confrontar las políticas estatales en una dinámica interactiva. La autora reconoce la existencia de otros espacios públicos y procesos de construcción, generalmente invisibilizados, donde las políticas se ven influenciadas por la lucha entre intereses diversos.

Siguiendo con esta idea, Braun; Ball; Maguire; Hopkins (2017) profundizan sobre la puesta en práctica de las políticas y apuntan que “implica procesos creativos de interpretación y traducción, es decir, la recontextualización —a través de la lectura, la escritura y el diálogo— de las abstracciones de las ideas políticas en las prácticas contextualizadas” (p. 46). En este sentido, los sujetos resignifican y “traducen” las decisiones estatales en sus diversos ámbitos de actuación, en las instituciones y, particularmente, en el aula (Blazich, 2020).

Hace algunos años Cendales (1996, p. 58) sostenía que el curriculum “es un proyecto político y cultural en el que entran en juego intenciones, intereses, teorías, conflictos y resistencias siempre cambiantes y perfectibles”. La misma autora, retomando a Osorio (1995) señala que además puede ser,

un proceso de diálogo de saberes, capaz de enfrentar las contrariedades de la enseñanza y el aprendizaje a partir de acuerdos éticos que nutren el quehacer metodológico y didáctico del curriculum. De esta manera, curriculum no sólo se refiere a contenidos, sino también a la organización del centro educacional, al procesamiento de su autonomía, a las relaciones pedagógicas y culturales que se establecen en su ámbito y a las modalidades de asumir las historias, las lenguas y culturas particulares de los sujetos del proceso educativo (Cendales, 1996, p.58).

Recuperando estas perspectivas, se entiende que hay diferentes lecturas e interpretaciones de la letra oficial de la norma; las políticas no llegan a las escuelas tal como lo dice la normativa, sino que son transformadas, resignificadas por los sujetos en procesos de apropiación. En otras palabras, las políticas se van reconfigurando a medida que los sujetos se van apropiando de ellas a partir de lo que son, hacen y pueden hacer con lo que reciben y sus contextos de aplicación (Blazich, 2020). Esto es lo que ocurre con el diseño curricular concebido como política.

Decisiones institucionales y áulicas en torno a la selección de contenidos

El contenido es una construcción social y cultural compleja y es objeto de transformaciones según las perspectivas e intereses de quienes intervienen en su selección y transmisión. Más precisamente, no se expresan inalterados en el aula, sino que son reelaborados por los sujetos docentes y estudiantes según sus historias personales y sus intenciones de enseñar y aprender.

Cabe señalar que en la EPJA su complejidad se pone en evidencia cuando el/la estudiante joven y adulto/a muestra saberes al respecto. Porque, como decía María Saleme (2021), el conocimiento forma parte de su dinámica vital; el conocimiento a enseñar, ese conocimiento que la escuela legitima, ya es conocido por el/a joven o adulto a partir de su trayectoria de vida.

Tal como ya se explicitó, la provincia del Chaco tiene desde el año 2012 un diseño curricular específico para el nivel primario de la modalidad EPJA. Frente a su organización modular, Sara mostró gran preocupación porque la mayoría de las veces no sabía “de dónde

sacar la bibliografía” para abordar los contenidos de la forma en la que el documento lo solicitaba (charla informal con la maestra Sara durante la observación de clase, Registro 1). Cabe destacar que la nueva estructura produjo una ruptura con la manera tradicional en la que se organizaban los contenidos y representó un gran desafío y nuevos aprendizajes para las y los docentes de nivel primario.

A principio de cada año las y los maestros de la escuela primaria para jóvenes y adultos/as (EPA) donde trabajaba Sara acordaban en conjunto una selección de contenidos para desarrollar durante el ciclo lectivo, que constituía el programa orientativo para todos/as ellos/as. La selección se realizaba en base a los Núcleos de Aprendizaje Prioritariosⁱⁱ (NAP) para el nivel primario común, y escogían entre ellos los contenidos a enseñar. Esta situación marcó una primera diferencia en relación con la disposición curricular de la modalidad vigente en la provincia ya que no se utilizó el Diseño Provincial, sino los NAP correspondientes a la educación primaria para niños y niñas.

A partir de ese programa de contenidos establecido institucionalmente, Sara realizó una segunda selección según dos criterios diferenciados: por su presencia en el programa oficial, que ella denominó “¿Porque está en el programa!”, y por lo que Sara consideró “que tienen que saber” los jóvenes y adultos/as para su vida cotidiana. Estos dos criterios de selección de contenidos se articularon y denotaron la dimensión política de la enseñanza en cuanto al derecho de la docente a decidir sobre lo que se debe enseñar.

En relación con el primer criterio, los contenidos curriculares que Sara reconoció como válidos para su propuesta de enseñanza se relacionaron directamente con los exámenes en la EPA, ya que dos veces al año se evaluaba a los/as estudiantes de la última etapa. Se desarrollaban en julio y en noviembre y ambos incluían determinados temas que figuraban en el programa institucional. En este sentido, Sara sostuvo que:

[...] hay una selección básica de contenidos que tenemos que trabajar porque después cuando hacen los exámenes viene el problema. Por ahí podemos moverlos de un mes a otro, pero no saco esto y doy esto otro [...] (Fragmento entrevista 3, maestra Sara).

Estas palabras dan cuenta de que la maestra tenía un poder de decisión acotado al momento de optar por dar o no ciertos temas, ya que se ejercían acciones de control sobre

Las políticas curriculares en la Educación de personas jóvenes y adultas. De la normativa al aula

su tarea. Para ella los temas se podían “mover” temporalmente, pero había que incluirlos a todos justamente por la supervisión que ejercía la dirección de la escuela a través de los exámenes. Esto promovió la elaboración de estrategias diferenciadas para trabajar los contenidos, ya que, cuando los temas presentaban menor interés para los y las estudiantes, ella prepara un resumen para avanzar hacia otros temas que “les guste más”.

Cabe señalar que Sara contempló también la continuidad de sus estudiantes en el nivel secundario, por lo que consideró algunos temas que se abordarían en ese nivel:

[...] digamos que los tenemos que dar [a los contenidos], pero yo no estoy muy de acuerdo... en séptimo gradoⁱⁱⁱ hay que enseñar análisis sintáctico de oraciones [...] yo en realidad no le encuentro mucho sentido... pero lo trabajamos porque después lo trabajan en la secundaria (Fragmento entrevista 3, maestra Sara)

Sus palabras muestran que incluyó contenidos que están en el programa oficial, sin embargo, los descalificó por considerar que no tenían sentido para la vida cotidiana de jóvenes y adultos/as. No podía identificar su importancia en términos pedagógicos, pero los estimó como un conocimiento demandado en el nivel secundario y, por lo tanto, los agregó a su propuesta.

Otro de los criterios enunciados por Sara se relacionó con lo que ella pensaba que los/as estudiantes “tienen que saber”. Para ella:

[...] hay que enseñarles a hacer un proyecto, a hacer micro-emprendimientos, a rellenar solicitudes, a trabajar currículum, a trabajar con problemas de carpintería, de albañilería, de lo que ellos necesiten; a sacar porcentajes, a sacar promedios, porque están trabajando, o sea es su plata, es su sueldo. Enseñarle a trabajar con una receta, a leer cualquier tipo de texto. (Fragmento entrevista 2, maestra Sara)

En este relato, enumeró una serie de conocimientos relacionados específicamente con el mundo laboral, con oficios, con el uso cotidiano y con distintos tipos de textos. En esos conocimientos se percibe que la mirada que construyó sobre los/as estudiantes es de trabajadores/as.

Para Sara también eran muy importantes los conocimientos sociales, por eso realizaba diversas salidas con estudiantes: al hospital, al centro cultural para ver una obra de teatro, al cine, a la biblioteca. También incluía la participación en diversas actividades, generalmente actos patrios y eventos locales que organizaba el Municipio. Esos conocimientos del barrio, la

ciudad y las instituciones son los que ella ponía en juego también en el aula, aunque no necesariamente lo retomaba como contenido explícito. Lo relató de este modo,

Es mostrarles otra cosa, ver que ellos pueden ser capaces de hacer lo que quieran porque están muy muy creídos de que ellos no pueden, que ellos no van a poder. Incluso a veces, muchas veces, me pasó de que íbamos en el colectivo por ejemplo a ver una película al cine y que te digan yo no me subí nunca a un colectivo o que digan guauuu!! cuando ven la estructura del tanque del hiper [hipermercado], o ver gente grande que nunca fue al cine y yo cuantas veces me fui al cine (Fragmento entrevista 3, maestra Sara)

Ella explicitó la mirada formativa que le asignaba a estas actividades desde una posición que puede parecer asistencialista pero que, a su vez, recupera la potencialidad de los/as estudiantes. El objetivo era que ellos y ellas superaran las creencias que fueron construyendo sobre sus carencias por su lugar en la estructura social. Estos conocimientos sociales se pusieron en juego a partir de acciones que ellos/as, por su cuenta, no hubieran podido realizar.

Sara articuló de manera permanente los dos criterios de selección de contenidos en el espacio educativo con algunas demandas concretas de aprendizaje que realizaban los/as estudiantes. Advirtió que frecuentemente llegaban a clase solicitando ayuda para resolver algún tema vinculado con su vida cotidiana y eso representaba un giro en la propuesta pedagógica ya planificada. Muchas veces esa demanda interpeló los contenidos plasmados en el programa.

De acuerdo con Arroyo (2024), Sara trabajaba “en base a sus experiencias, sus conocimientos, sus identidades que a veces son rotas, robadas, pero también recuperadas a través de su existencia, experiencias, conocimientos laborales” (p. 78, traducción propia). Incorporaba otros temas que pretendían dar respuesta a necesidades y trató de vincularlos con lo que prescribía el Programa. A partir de peticiones concretas trabajaba distintos contenidos que reconocía, ellos y ellas construían en otros espacios sociales como el laboral:

[...] yo tengo un alumno acá que es albañil y ladrillero y sabe tantas cosas que yo no sé... por ahí me pide para trabajar con presupuestos, y el capaz no sabe si presupuesto va con c con s o con z pero te saca mentalmente las cuentas y te dice tantos ladrillos para una pared [...] si yo les digo resolver operaciones con números decimales, le pongo una división y les llen o el pizarrón de ejercicios no pueden hacer nada. Así trabajamos porque eso es lo que ellos necesitan, sistematizar (Fragmento entrevista N° 3, maestra Sara)

Así, incorporaba a la enseñanza otros temas que pretendían dar respuesta a una necesidad y que ella definió como “se va trabajando sobre la marcha”. De este modo, su propuesta pedagógica superó la idea de sólo brindar contenidos clásicos, e incluyó otros vinculados con las acciones concretas que los y las estudiantes desarrollaban en su vida cotidiana, tanto para mejorar su calidad de vida como la de la sociedad en su conjunto (Barbosa de Oliveira, 2024). Sus decisiones no tuvieron que ver con una reducción de contenidos para “hacerlo más fácil, sino de adaptarlos a objetivos más consistentes que la mera repetición de supuestas verdades universales desconectadas del mundo de la vida” (Barbosa de Oliveira, 2024, p. 95, traducción propia).

En esta selección de contenidos para el aula, el análisis realizado mostró que la docente construyó sus propios criterios. En ellos se advirtió que pensó en sus estudiantes como sujetos situados, como trabajadores/as actuales o futuros con necesidades de aprender a elaborar y gestionar sus propios proyectos. Tuvo en cuenta que podían mejorar su desempeño, o a darle un nuevo sentido a las tareas que realizaban, pero no desconoció la necesidad de ampliar y fortalecer sus conocimientos sociales para su evolución personal. También asumió la enseñanza fundada en problemas de la realidad cotidiana, que debían ser abordados interdisciplinariamente para aplicar lo aprendido inmediatamente.

A modo de conclusión

En este trabajo se intentó develar el camino que siguieron las políticas curriculares para la EPJA, en este caso de un componente curricular como los contenidos, desde lo normado a nivel nacional hasta el jurisdiccional, lo que generó una nueva normativa en la provincia. En este devenir se evidenció una nueva recontextualización en las instituciones y en el aula, a partir de la apropiación que hicieron los sujetos que las habitaban; quienes fueron los que intervinieron en procesos dinámicos de confrontación y negociación, a partir de sus ideas, creencias, valores, intereses y motivaciones. De esta manera se evidenció una co-construcción situada atravesada por la historia misma de la institución y las trayectorias y de las prácticas de los sujetos que la integran.

Se destaca que las diferentes reconfiguraciones no implicaron acciones consecutivas, sino una amalgama de situaciones que fueron producto de políticas que se pudieron observar

y analizar en el espacio educativo. De esta manera, se visibilizó que los contextos diferenciados analíticamente se pusieron en acción en la práctica pedagógica de la docente.

Referencias

ACHILLI, Elena Libia. Para pensar la noción de contexto. In: Elichiri, Nora Emilce (comp.) **Historia y vida cotidiana en Educación**. Perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 2013.

ARGENTINA. **Capacidades de los/as Estudiantes y Docentes de la EPJA**. Documento de la Mesa Federal de la EPJA. Ministerio de Educación de la Nación, Noviembre, [2011]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005640.pdf> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Hacia una estructura curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos**. Ministerio de Educación de la Nación. Mesa Federal de la EPJA, Noviembre [2011b]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005643.pdf> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Ley de Educación de la Provincia del Chaco** N° 6691. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. [2011]. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-san-juan/politica-y-legislacion-educacional/ley-de-educacion-6691-ley/37631732> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional** N° 26.206. Senado y Cámara de Diputados de la Nación. [2006]. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Ley de Educación Técnico-Profesional** N° 26.058. Senado y Cámara de Diputados de la Nación. [2005]. Disponible en: <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Ley Federal de Educación** N.º 24.195. Senado y Cámara de Diputados de la Nación. [1993]. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Ley de Financiamiento Educativo** N° 26.075. Senado y Cámara de Diputados de la Nación. [2005]. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26075-112976> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Ley General de Educación de la Provincia del Chaco** N° 4449. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco. [1997]. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/provincial/ley-4449-123456789-0abc-defg-944-4000hvorpyel> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios**. Ministerio de Educación de la Nación. Aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación en etapas sucesivas entre 2004 y

Las políticas curriculares en la Educación de personas jóvenes y adultas. De la normativa al aula

2012. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/direccion-nacional-de-educacion-primaria-0/nucleos-de-aprendizajes-prioritarios> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Resolución N° 118. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base y Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.** Consejo Federal de Educación. [2010]. Disponible en: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2019/02/08/23d07ec0ee1fcofof238f78afef9addo767efbo.pdf> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **Resolución N° 10469. Curriculum para la Primaria de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Provincia del Chaco.** Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. [2012]. Disponible en: <https://dirdocumentacion.educacion.chaco.gob.ar/wp-content/uploads/2023/04/CURRICULUM-EDUCACION-PRIMARIA-CHACO.pdf> Acceso en: 23 de julio de 2024.

ARGENTINA. **RES – 2023 – 3782 -29 – 1655. Diseño Curricular de la Educación de Jóvenes Y Adultos Nivel Primario.** Poder Ejecutivo de la Provincia del Chaco. [2023]. Disponible en: https://ele.chaco.gob.ar/pluginfile.php/1236524/mod_resource/content/1/RES-3782-23%20Primaria.pdf Acceso en: 18 de julio de 2024.

ARROYO, Miguel. *Perspectivas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.* In: FERNANDES JULIÃO, Elionaldo; BEIRAL, Hellen.; RODRIGUES, Fabiana; MARQUES, Marcos; CARBONEL, Renata (org.) **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas.** [livro digital]. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, CAO Educação, UFF, IERBB, 2024.

BARBOZA DE OLIVEIRA, Ines. *Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e os cotidianos escolares.* In: FERNANDES JULIÃO, Elionaldo.; BEIRAL, Hellen.; RODRIGUES, Fabiana; MARQUES, Marcos, CARBONEL, Renata (org) **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas.** [livro digital]. Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, CAO Educação, UFF, IERBB, 2024.

BLAZICH, Gladys. **La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permante de jóvenes y adultos.** Un estudio de caso, 2020. 209 Fls. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Luján, Luján, 2020. Disponible en: <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/955> Acceso en: 18 de julio de 2024.

BRAUN, Annette; BALL, Stephen; MAGUIRRE, Meg; HOSKINS, Karen. *Tomando el contexto escolar seriamente. Hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria.* In: MIRANDA, Estela. y LAMFRI, Nora. (org.) **La educación secundaria.** Cuando la política educativa llega a la escuela. Argentina, Buenos Aires: Miño y Davila Editores, p. 45-62, 2017

CENDALES González, Lola. *Elementos para una Educación de Jóvenes y adultos –elementos para el debate-*. In: OSORIO, Jorge; RIVERO, José (comps.) **Construyendo la modernidad educativa en América launa:** nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC-UNESCO : CEAL : TABEA, 1996.

LORENZATTI, María del Carmen. **Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos.** Argentina, Córdoba: Ferreyra Ed., 2005.

OSORIO VARGAS, Jorge. **Interculturalidad y pedagogías de borde: preguntas al curriculum.** CEAAL. Santiago, Chile, 1995

SALEME, María. Los caminos del conocimiento en el mundo adulto. In SALEME, María. **Decires.** Córdoba: Narvaja Editor, 2021, p. 267-271).

Notas

ⁱ Por compromisos asumidos con la entrevistada y para resguardar su identidad, su nombre verdadero fue reemplazado.

ⁱⁱ Los NAP son un conjunto de saberes acordados federalmente para la enseñanza en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana de los niveles Primario y Secundario. Se fundamentan en la idea de generar igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas de la Argentina.

ⁱⁱⁱ Sara nombra indistintamente a la 4ta etapa en la EPA y al 7mo grado de la escuela común.

Sobre a autora

Gladys Susana Blazich

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Nacional de Luján, Argentina) y Especialista en Formación de Formadores (CREFAL, México). Docente-investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina).

Coordina el Grupo de Investigación EDJA NEA: estudio de los sujetos y contextos con sede en el Instituto de Investigaciones en Educación (FH-UNNE).

Email: gblazich@comunidad.unne.edu.ar ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6203-6218>

Recebido em: 14/10/2024

Aceito para publicação em: 12/11/2024