



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es en la modalidad de Educación
Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario de Bahía
Blanca

Aguinaga, Ailén

Directora: Dra. Molina, María Elena

BAHÍA BLANCA

2025

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Ailén Aguinaga en la orientación gestión educativa, bajo la dirección de la Dra. María Elena Molina.

Agradecimientos

A mi mamá y a mi papá, sin dudas nada de mí sería como es sin su amor y orgullo.

A mis hermanas/os, mi ley primera, mis vueltas a casa, mi compañía desde y para siempre.

A mi abuela porque sin su valentía y ganas de aprender, esta tesina probablemente hablaría de la enseñanza, pero no de la modalidad. Gracias por animarte a estudiar y por darme la posibilidad de preguntarme ¿cómo le están enseñando a mi abuela? ¿Cómo piensan su lugar en la EPJA?

A Martín, que de distintas maneras me acompañó en todos y en cada uno de los pasitos que fui dando hasta llegar a acá. Tu confianza, tu amor y tu templanza me supieron abrazar cuando más lo necesitaba.

A toda mi familia tresarroyense por ser sostén y caos, pero por sobre todo, amor.

A Sofía, Lucía y Martín, mi familia bahiense, mis abrazos seguros, mis espacios de catarsis. Ustedes sí que saben cómo fueron estos seis años. Gracias.

A María Paz, mi par pedagógica, fue increíble crecer juntas y aprender de vos.

A mis amigas/os, que supieron ser sostén, escucha, distensión y compañía.

A Espiral, por confiar en mí y por darme la posibilidad de habitar la universidad de tantas maneras. Gracias por enseñarme que nadie la transita sola/o y que la salida siempre es colectiva.

A todas/os las/os docentes y estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación que me acompañaron estos seis años.

A Elena, quien desinteresadamente me enseñó y acompañó con paciencia y compromiso en este proceso de ser tesista.

A quienes con su predisposición y compromiso, son parte de esta tesina y de una modalidad que amplía y busca garantizar el derecho a la educación.

Al privilegio de transitar la Universidad Pública, Gratuita y de Calidad. En especial al ser parte de la Universidad Nacional del Sur y del Departamento de Ciencias de la Educación.

Resumen

La presente investigación parte del interés por comprender los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es del nivel secundario en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en la ciudad de Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, donde hay once Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS).

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) es una modalidad a la que asisten sujetos con trayectorias heterogéneas y, con frecuencia, de sectores populares. Frente a estas características específicas y los múltiples desafíos que presenta, se considera de interés indagar desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo sobre ¿qué saberes didácticos construyen las/os profesoras/es en la modalidad de EPJA en CENS de Bahía Blanca? Para responder a esta pregunta, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro profesoras/es que actualmente se encuentran trabajando en CENS de la ciudad de Bahía Blanca a partir de una muestra intencional.

Las/os profesoras/es de CENS reconocen la heterogeneidad de perfiles que asisten a la modalidad y a partir de los mismos, y las normativas por las que se rigen, piensan la enseñanza como flexible. Así también sus previsiones y planificaciones áulicas tienen en común que son contextuales y situadas en la realidad de cada una/o de las/os destinatarias/os. Finalmente la construcción de los saberes didácticos lo adjudican a las experiencias transitadas y al intercambio con pares.

Palabras claves: educación permanente de jóvenes y adultos - enseñanza - saberes didácticos - profesoras/es- nivel secundario

Índice

Introducción	5
Capítulo 1: El campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os: antecedentes sobre su configuración histórica y su situación actual en Bahía Blanca	10
Capítulo 2: Decisiones teórico metodológicas	20
2.1 Marco teórico	20
2.2. Estrategia metodológica	26
Capítulo 3: Resultados y discusión	29
3.1. Concepciones docentes acerca de la enseñanza	29
3.2. Estrategias de enseñanza en el aula de la modalidad EPJA	37
3.3. Formación y prácticas profesionales	45
3.3.1. La modalidad como un terreno desconocido en la formación docente inicial	46
Reflexiones finales y posibles líneas de acción	53
Referencias bibliográficas	58
Anexo 1:	65
Entrevista Profesora 2	66

Introducción

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) tiene como finalidad garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como también el vínculo con el mundo del trabajo y la participación ciudadana a partir de los saberes previos, las expectativas, motivaciones, realidades y necesidades de las/os sujetos que la transitan (Vicente, 2023). En la actualidad, cuenta con una tendencia expansiva de su matrícula, que entre otras cosas puede explicarse por la ampliación de los derechos y la obligatoriedad de cursar el Nivel Secundario (Finnegan, 2016).

En Argentina, la modalidad se define conceptualmente desde dos perspectivas: por la edad de la población a la que se dirigen las propuestas educativas o por sus características sociales. A su vez, una de las principales particularidades del campo es que se construye, con frecuencia, como un eufemismo para hacer referencia a la educación -escolar y no escolar- de adolescentes, jóvenes y adultas/os de sectores populares (Brusilovsky, 2006; Rodríguez, 1996). En el entramado que la caracteriza, se entiende como un desafío investigar sobre la enseñanza destinada a quienes, en un *estar fuera del sistema educativo*, han configurado un *ser fuera del mismo* (Rodríguez, 2008).

En este contexto, la presente investigación se centra en indagar sobre los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es en el nivel secundario de la modalidad de EPJA. La misma se llevó a cabo en la ciudad de Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina), donde hay once Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS) que a inicios del año 2025 contaban con una matrícula general de 1.503 estudiantes¹.

Distintas investigaciones (Brusilovsky y Cabrera, 2005; Bargas y Cabrera, 2022; Cabrera, et. al., 2022; Finnegan, 2022; Rodríguez, 2008; Vicente, 2023) dan cuenta de que las personas que eligen transitar por la EPJA se encuentran en diferentes momentos personales y educativos. Las/os estudiantes que asisten a esta modalidad, según la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006, son quienes no finalizaron la educación obligatoria en la edad establecida reglamentariamente (Art. 46), por lo que retoman la escolaridad luego de construir diversas trayectorias escolares, pluralidad de saberes y experiencias sociales, familiares y laborales. A los CENS acceden personas que suelen provenir de sectores populares y que sufren de manera más pronunciada, la agudización de distintas formas de violencias, desempleo e inestabilidad laboral (Cabrera, et. al., 2022; Vicente, 2024).

¹ <https://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/>

Históricamente las leyes de educación fueron modificándose y con estas, la manera de entender la EPJA. La Ley N° 1.420 sancionada en el año 1884 y la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195/1993, la mencionan como Escuelas Especiales. Estas tenían principalmente una función moralizante, donde se buscaba preparar la mano de obra para el sistema productivo y controlar política, social e ideológicamente a las/os trabajadores (Brusilovsky, 2006). En la actualidad, la LEN regula y define a la EPJA como una de las ocho modalidades dentro de la Estructura del Sistema Educativo Nacional. Allí, el Estado le otorga la responsabilidad de asegurar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para quienes no lo hayan realizado en su edad reglamentaria, y para brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida (Art. 46). En la Provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial de Educación N° 13.688/2007, también la reconoce como modalidad y suma el concepto de *permanente* a la denominación de EPJA.

El nivel secundario con modalidad EPJA se lleva adelante mayormente en turnos nocturnos y ofrecen planes de estudio de bachillerato y de educación técnico profesional en instituciones que se yuxtaponen como “capas geológicas” (Finnegan, 2016). Entre estas se encuentran los Centros Educativos Secundarios (CENS), Bachilleratos para Adultos/Nocturnos, Bachilleratos para Adultos a distancia y, planes y programas de terminalidad presencial, virtual o combinados (FinEs trayecto secundario). Estos adoptan un rasgo de mayor flexibilidad que la escuela secundaria común, permitiendo el protagonismo de las/os actores escolares y comunitarios. Desde 2018, en la Provincia de Buenos Aires, se implementó la Resolución 2280/17, donde se unificó en tres días el tiempo de presencialidad de los CENS mientras que en los dos días restantes se realizan tutorías optativas para las/os estudiantes, lo que impactó en los procesos de enseñanza. A su vez, para la práctica docente, la EPJA plantea múltiples desafíos por sus objetivos e historia, su obligatoriedad, la formación que las/os profesoras/es reciben y las características de las/os sujetos que asisten (Bargas y Cabrera, 2022).

La modalidad, en la última década, presenta una tendencia expansiva de su matrícula, que entre otras cosas, puede explicarse por la expansión de los derechos y la obligatoriedad de cursar el nivel secundario. Esta expansión también fue promovida por programas como “Ellas hacen”, la beca Progresar y la Asignación Universal por Hijo. Si se tienen en cuenta las elevadas cifras de la demanda potencial que existe para la EPJA, esta debería ser colocada en un lugar prioritario por el Estado Nacional. A pesar de esto, no hay una política clara destinada a la misma, lo que entre otras cosas, se traduce en la gran brecha existente entre la cobertura

potencial y la efectiva, ya que esta última apenas ronda en el 5% de la población potencial (Finnegan, 2016, 2022).

La LEN tuvo gran impacto en la reconfiguración de la EPJA, promoviendo modificaciones en relación con la manera en que era comprendida la modalidad, las/os sujetos y sus derechos de formación. Sin embargo, fue en el año 2023 que la Subsecretaría de Educación de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores publicó la nueva propuesta curricular para el Nivel Secundario y avanzó en su modificación para “actualizar los saberes socialmente valorados” (DGCyE, 2023, p. 19), respecto a la normativa anterior enmarcada en la LFE N° 24.195/1993.

En el nuevo diseño se plantea “una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza” (DGCyE, 2023, p.56). Es así que la carga horaria se comienza a pensar dividida en horas reloj de contacto docente-estudiante y de trabajo autónomo de este último. Se considera importante aclarar que los diseños curriculares son prescriptivos, por lo que tienen una impronta que aspira a regular la modalidad para garantizar el derecho a la educación de todas/os las/os jóvenes y adultas/os. A pesar de esto, es tarea de las/os profesoras/es realizar los ajustes y formular la propuesta, conforme a sus saberes profesionales y conocimiento de cada grupo áulico.

El diseño también reconoce a la formación docente como un área de vacancia en la EPJA. En general, las/os profesoras/es, tienen el conocimiento disciplinar y pedagógico-didáctico para ejercer en el nivel secundario y superior, pero están exentas/os de la orientación en la modalidad. De esta manera, su formación se vuelve un proceso paulatino y en permanente construcción (DGCyE, 2023). A su vez, se entiende que para que estas/os participen de la democratización de la educación, no solo es importante el saber profesional sino que las concepciones que las/os docentes tienen sobre la sociedad, la educación y de la educación que es necesaria para sus estudiantes, es parte fundamental para garantizarla. Se afirma esto, a partir de comprender que los saberes y las representaciones con las que las/os profesoras/es cuentan, logran eficacia simbólica, ya que resultan orientadores de sus prácticas y, en consecuencia, de los resultados escolares (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

En función de lo expuesto, se considera que la temática de investigación adquiere una relevancia educativa y social, puesto que, frente a las características de las/os sujetos que la constituyen, sus objetivos e historia y las actuales modificaciones del diseño curricular, se reconoce la necesidad, por un lado, de que las/os profesoras/es cuenten con saberes específicos para abordar la enseñanza en los CENS y, por otro, de comprender dichos saberes con los que

las/os docentes llevan a cabo sus prácticas de enseñanza en esas instituciones. En este sentido, investigar sobre los saberes didácticos permite dar cuenta de las construcciones que realizan las/os docentes sobre lo que es enseñar y aprender, y que posibilitan su acción y la comprensión del campo de la enseñanza.

De esta manera, la pregunta que guía la investigación, es ¿qué saberes didácticos construyen las/os profesoras/es en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS) de la ciudad de Bahía Blanca?

El objetivo general de la presente indagación es comprender los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS) de la ciudad de Bahía Blanca.

Allí se buscará específicamente:

a) Describir las concepciones sobre la enseñanza de las/os profesoras/es en la modalidad de EPJA en CENS.

b) Caracterizar las estrategias de enseñanza que las/os profesoras/es manifiestan llevar a cabo en la modalidad de EPJA en CENS.

c) Identificar las instancias formativas y las prácticas profesionales que les permiten a las/os profesoras/es construir saberes didácticos sobre la modalidad de EPJA desde sus perspectivas.

Tal como se reconoce en el diseño curricular y las resoluciones (Resolución CFE N° 87/09, 118/10 y 254/15) sobre la EPJA, existe una vacancia sobre la formación inicial de las/os profesoras/es que trabajan en CENS. Frente a esto, es menester pensar la enseñanza en estas instituciones a partir de la obligatoriedad del Nivel Secundario y del aumento de matrícula que se transita desde la sanción de la Ley 26.206/2006 (Finnegan, 2016).

El campo de EPJA comienza a ser investigado en los años 60 y 70, pero desde la década de los noventa se incrementaron las publicaciones y los grupos de investigación que lo abordan como objeto de estudio en Universidades Nacionales (DiNIECE, 2010). Sin embargo, en la revisión bibliográfica se ha observado que la didáctica no es suficientemente abordada. Por ello, se vuelve de interés indagar y comprender los saberes didácticos que construyen estos/as docentes (Monetti, 2014).

Como se ha demostrado hasta aquí, la investigación presenta una relevancia educativa y social. Sin embargo, como autora de esta tesis, considero importante explicitar el contexto de descubrimiento (Sirvent, 1999) a partir de utilizar la narración en primera persona y, con ello, dar cuenta de mis motivaciones al momento de elegir qué investigar. El campo de la didáctica me interpela y acompaña a lo largo de mi formación, pero la pregunta acerca de *cómo enseñan*

en la EPJA es el resultado de compartir las experiencias que mi abuela empezó a transitar desde el año 2023, al volver a la escuela con 73 años. Allí, se encontró con conflictos que hoy los entiendo como parte constitutiva de la modalidad y la didáctica. Es por esto que, con la presente pesquisa, busqué no solo comprender los saberes didácticos de las/os profesoras/es, sino también, conocer los entramados de los que mi abuela es parte.

Finalmente, con el objetivo de compartir el recorrido realizado en la elaboración de esta tesis, este texto se desarrolla en tres capítulos. En el primero, se contextualiza la modalidad investigada (1), dando a conocer sus entramados para que de esta manera se comprendan las decisiones teóricas (2.1) y metodológicas esbozadas (2.2) que se desarrollan en el capítulo dos. El tercer capítulo se encuentra dividido en secciones vinculadas a los hallazgos de cada eje de análisis (3.1; 3.2; 3.3), además de incluir la discusión de los resultados obtenidos. Para finalizar, se esbozan las reflexiones finales, se referencia la bibliografía utilizada para la elaboración de esta tesina y se adjuntan los anexos que se consideran relevantes para profundizar en el trabajo de campo realizado.

Capítulo 1

El campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os: antecedentes sobre su configuración histórica y su situación actual en Bahía Blanca

En esta tesina, se busca comprender los saberes didácticos que construyen las/os docentes cuando enseñan en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Para alcanzar este objetivo, resulta indispensable analizar los entramados históricos, normativos y pedagógicos que configuran esta modalidad, así como sus principales tensiones y problemáticas en los distintos niveles —nacional, provincial y local—. Este capítulo, en consecuencia, tiene como propósito caracterizar la EPJA a partir de la revisión de investigaciones especializadas y documentos normativos que la abordan como objeto de estudio. Dicho recorrido permitirá comprender tanto los procesos de institucionalización que se iniciaron en las décadas de 1960 y 1970, como el crecimiento de la producción académica a partir de la década de 1990, especialmente en el ámbito de las universidades nacionales (DiNIECE, 2010).

La exposición se organiza de manera progresiva: desde un enfoque macro, que abarca el contexto histórico y las políticas nacionales y provinciales (apartados 1.1., 1.2. y 1.3.), hasta el análisis del microsistema local (apartado 1.4.). Asimismo, en cada apartado, se presentan los antecedentes aglutinados en dos ejes transversales: por un lado, las indagaciones sobre la configuración histórica de la modalidad; por otro, las investigaciones didácticas específicas sobre la EPJA. Esta estructura busca delimitar un estado del arte que permita comprender las condiciones en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza de esta modalidad en la ciudad de Bahía Blanca.

1.1. Hacia un breve recorrido histórico de la Educación de Jóvenes y Adultas/os

La primera escuela para adultas/os fue creada en el año 1875 en la Provincia de Buenos Aires con la dirección de Sarmiento en el cargo de Jefe del Departamento de Escuelas (Guastavino y López, 2017). Sin embargo, la primera Ley de Educación Común N° 1420 sancionada en 1884 centró su interés en la educación de niñas/os ya que se entendía que a medida que esta se difundiera, el problema del analfabetismo desaparecería por sí mismo. A su vez, en ella se nombra a las escuelas para adultas/os como “especiales”, por lo que son entendidas con un carácter compensatorio y con escasa presencia del Estado. En esa época,

fueron impulsadas por vecinas/os y maestras/os de las “escuelas comunes” con el objetivo de alfabetizar y educar a inmigrantes. Debido a las escasas políticas públicas que regularon a la EPJA (Guastavino y López, 2017), la oferta, la modalidad y los contenidos eran heterogéneos, fragmentarios, coyunturales y poco centralizados, tomando como referencia las estrategias utilizadas en la educación común (Wanschelbaum, 2012).

En 1922 el Consejo Nacional de Educación estableció tres tipos de escuelas para la EPJA: primaria, superior y complementaria, erigiendo al Estado como regulador y prestador central de esta educación por primera vez (Rodríguez, 1996). Durante el primer gobierno de facto (1930-1943), las políticas educativas estuvieron orientadas hacia el analfabetismo, mientras que en el gobierno peronista (1946-1955) la preocupación se centró en el trabajador sin buscar romper con la concepción compensatoria del subsistema (Wanschelbaum, 2012).

En la presidencia de Illia (1963-1966), se le otorgó especial relevancia debido al modelo desarrollista que buscaba modernidad y progreso, y el Estado Nacional creó la primera campaña de alfabetización a partir del Programa Nacional Intensivo de Alfabetización y Educación de Adultos. En este contexto, se creó en 1968 la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), lo que implicó un avance en el reconocimiento de la especificidad de la modalidad (Wanschelbaum, 2012). A principios de los 70’ la DINEA creó los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) a partir de la Resolución N° 1.316/70, los mismos contaban con carácter experimental y eran dirigidos a trabajadores mayores de 18 años que no hubieran completado la escolaridad de este nivel (Finnegan y Montesinos, 2016). Esto constituyó un hito en la afirmación de una pedagogía para la modalidad, en un momento de gran institucionalización (Finnegan, 2016). En este sentido, se priorizó que las instituciones brindarían formación profesionalizante y funcionarán en los lugares de trabajo, por lo que se firmaron convenios con empresas, sindicatos, organizaciones provinciales y municipales, de la sociedad civil, entre otros (Finnegan y Montesinos, 2016).

Estas décadas evidencian un proceso de fuerte intervención estatal, en el que se consolidaron experiencias pedagógicas que reconocían la especificidad de la EPJA. Sin embargo, la última dictadura militar reconfiguró el campo bajo políticas neoliberales que desmantelaron estructuras como la DINEA y transfirieron la gestión de los CENS a las provincias (Wanschelbaum, 2012). Este cambio no sólo debilitó el marco institucional, sino que también impactó en las condiciones laborales de las/os docentes y en la posibilidad de sostener proyectos pedagógicos con identidad propia, una tensión que persiste hasta el presente. Esto se dio en el marco de un proceso que se caracterizó por la escolarización de los centros, lo que les quitó su fundamento político transformador y vinculado al trabajo. Tal situación se debió a que

se contaba con presupuesto estatal únicamente para los salarios, lo que condujo a las instituciones a compartir edificio con escuelas primarias, a organizar cooperadoras para financiar las necesidades básicas y a dictar sus clases luego de las 17 horas.

La sanción de la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195 en el año 1993 continuó con la desjerarquización y contribuyó a disminuir la especificidad a la EPJA (Vicente, 2023). Estuvo acompañada también de la descalificación del trabajo docente a partir de su subestimación y la adjudicación de la responsabilidad de llevar adelante la tarea educativa de manera exitosa, sin actualización ni capacitación (Sirvent, 2005). En este contexto, se modificó nuevamente el diseño curricular de la educación de adultas/os equiparando al de escuela secundaria común (Bargas y Cabrera, 2022).

Con la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN), los acuerdos federales y las políticas educativas que se llevaron adelante luego de su implementación, se fortaleció la modalidad (Finnegan, 2022). La LEN reconoce que quienes eligen transitar por la EPJA no finalizaron la educación obligatoria en la edad establecida reglamentariamente (Art. 46), por lo que cuentan con diversas trayectorias escolares y con una gran heterogeneidad de saberes y experiencias sociales, familiares y laborales. A partir del año 2009, se comienzan a aprobar distintos documentos que buscan reorganizar la oferta curricular a través de marcos comunes (Finnegan y Montesinos, 2016).

En este sentido, la EPJA presenta dos grandes orientaciones “fundacionales”, por un lado, su relación con el trabajo en tanto espacio para formar capital humano que aporte al progreso, y por el otro, como un espacio dirigido a lograr una práctica política informada (Brusilovsky y Cabrera, 2005). Finalmente, hay que señalar que la educación secundaria para jóvenes y adultas/os en Argentina tiene una historia marcada por el protagonismo del Estado como autoridad exclusiva en la certificación de los estudios (Finnegan y Montesinos, 2016).

1.2. La Educación de Jóvenes y Adultas/os en la actualidad

En la actualidad, la intencionalidad con la que surgió, se fue diluyendo ya que con la sanción de la LEN, el Estado modificó la concepción compensatoria de la modalidad, por una educación a lo largo de la vida (Vicente, 2023). A pesar de esto, la educación secundaria destinada a jóvenes y adultas/os, continúa con la tensión permanente entre generar finalidades y propuestas pedagógicas específicas o sucumbir a los procesos de *homologación normativa* y equipararse a las ofertas del nivel diseñadas para adolescentes (Lorenzatti, 2006). Esto se analiza no sólo a partir de que se está replicando el formato escolar en sí mismo, sino también

porque se resisten a las innovaciones en los regímenes académicos que los regulan (Finnegan, 2016).

Así, la modalidad continúa respondiendo a los problemas producidos en la educación común, creando un circuito destinado a las clases subalternas que son expulsadas de la misma (Wanschelbaum, 2012), en el que la mayoría son jóvenes (Vicente, 2024). Es decir, que la matrícula está constituida principalmente por aquellas personas que no han logrado completar la educación secundaria en los tiempos esperados (Vicente, 2024). A su vez, suelen ser excluidos de los sistemas sociales y productivos, y presentan frágiles vínculos relacionales que los convierten en población vulnerable (Vicente, 2024). Según Rodríguez (2008), la suma de estas características hace a la *marginación pedagógica* de la que son protagonistas. Este fenómeno, lejos de ser neutral, tensiona el sentido de la modalidad: ¿es un espacio que garantiza el derecho a la educación a lo largo de la vida o reproduce desigualdades al replicar formatos y lógicas de la escolaridad tradicional? Este interrogante resulta central para pensar qué saberes docentes se vuelven necesarios para acompañar trayectorias educativas signadas por la discontinuidad y la vulnerabilidad social.

Sin embargo, en las últimas décadas, se ha comenzado a reconocer con mayor énfasis que las/os sujetos que asisten cuentan con una diversidad de historias y perfiles, y presentan en común no haber tenido la oportunidad de finalizar su formación. Son ellas/os quienes en la actualidad constituyen un modo de hacer escuela, válido en condiciones formativas, términos sociales y participativos. Frente a esto, se evidencia un cambio en la manera de comprender a las/os estudiantes que asisten a la modalidad ya que no se piensa en un/a adulta/o individualizada/o carente, sino que se los entiende como un colectivo pedagógico de derechos, a partir de comprender la diversidad de perfiles (Vicente, 2024).

Si bien existe una heterogeneidad de historias, tienen en común que asisten a la modalidad por una decisión personal, que atravesaron distintas experiencias escolares y que se caracterizan por acercarse, retirarse y revincularse (Montesinos, et. al., 2010) produciendo desgranamiento e inasistencia en las instituciones educativas (Fandon, 2020). En este sentido, Brusilovsky y Cabrera (2005) mencionan que el saber muchas veces ocupa un lugar secundario, ya que se prioriza el acompañamiento para lograr la continuidad en los estudios y la preparación para el trabajo a partir de interpretar la realidad en la que viven (Cabrera, et. al., 2022; Lorenzatti y Tosolini, 2020).

Frente al desafío de acompañar la revinculación escolar, desde una perspectiva didáctica, es posible afirmar que las/os docentes piensan sus prácticas en relación con las/os estudiantes y las llevan a cabo con mayor flexibilidad que en la secundaria tradicional. Esto se

vincula con las formas de organización de los tiempos, los espacios, los contenidos, la comunicación y los recursos pedagógicos (Fandon, 2020). En palabras de Montesinos (2010), involucra, por un lado, la complejidad de diseñar “propuestas o dispositivos educativos variados y flexibles dadas las características de la población destinataria” (p. 17) y, por el otro, la realidad de que las/os estudiantes dependen de una serie de factores que les permiten que “se concrete la posibilidad de darse una segunda chance y, a posteriori, poder sostenerla en el tiempo” (p. 17).

En este entramado y a partir de investigaciones relacionadas al campo de la didáctica (Cabrera, et. al., 2022; Lorenzatti y Tosolini, 2020; Olivares, 2022; Rodríguez Moncada, 2009; Rodríguez, 2008; Finnegan, 2016) se han reconocido la necesidad de las/os profesoras/es de contar con saberes y espacios específicos para abordar la enseñanza en la EPJA. A su vez, las/os docentes identifican como eje problemático pensar la selección curricular, la evaluación y la planificación sin una construcción, revisión y sistematización colectiva de saberes. Además, se reconoce el efecto político que tienen las decisiones sobre la selección curricular, ya que conlleva un posicionamiento sobre los contextos y las/os sujetos implicados, lo que hace que la enseñanza no sea igual suponiendo el fracaso o el éxito de las/os estudiantes (Cabrera, et. al., 2022).

A pesar de las complejidades que las/os docentes identifican al momento de pensar la enseñanza en el contexto de flexibilidad, destacan que en la modalidad existe un mayor reconocimiento a su trabajo y más interés por parte de las/os estudiantes, especialmente en comparación con la secundaria común. Según sus percepciones, esto se vincula con la voluntad y la decisión de formarse en la EPJA (Cabrera, et al. 2022).

1.3. Los desafíos de la EPJA en la Provincia de Buenos Aires

En sintonía con los hechos nacionales, en la Provincia de Buenos Aires (PBA) la modalidad desde el año 1973 tiene una Dirección Provincial de Educación de Adultos (Finnegan y Montesinos, 2016), e históricamente existieron diferentes ofertas educativas. Entre ellas se encontraban, los Centros Educativos del Nivel Medio para Adultos (CENMA) que tenían un formato escolar muy similar al de los CENS y quienes asistían allí debían ser afiliadas/os a la asociación que impulsaba la institución. Dichas instituciones, en el año 1977, fueron renombradas como Bachilleratos para Adultos, extendieron su plan de estudios a cuatro años, aumentaron la carga horaria semanal, establecieron como edad de ingreso los veinte años y ya no era requisito tener un empleo. Años más tarde fueron nombradas Bachilleratos

Nocturnos y la edad de ingreso mínima pasó a ser de quince años. En 1995, el plan de estudios se asimiló al de los CENS, reduciendo la cantidad de años de cursada a tres y la propuesta dejó de existir en el año 2018 (Olivares, 2025).

A su vez, es importante reconocer que la ubicación de estas instituciones fue pensada en lugares cercanos a las viviendas o espacios de trabajo de las/os estudiantes tales como centros culturales, sindicatos y empresas. Con el transcurso del tiempo, los CENS se comenzaron a organizar en secundarias tradicionales, donde las propuestas para jóvenes y adultas/os se dictan principalmente en el turno vespertino y nocturno (Olivares, 2025).

Con las modificaciones de las normativas nacionales, la Provincia de Buenos Aires también reconoció en el año 2007, con la Ley 13.688, la EPJA como una de las modalidades del Sistema Educativo. Con la sanción de estas leyes se han incrementado las políticas públicas dirigidas a la modalidad y la relevancia del campo (Finnegan y Montesinos, 2016), lo que posibilitó la incorporación de la EPJA en la agenda educativa, como parte de las estrategias para garantizar la extensión de la obligatoriedad escolar.

Actualmente está integrada por varias líneas de acción y programas, entre los que se encuentran los Centros Educativos de Nivel Secundario, FinEs (Trayecto Secundaria y Deudores de Materias), Educación en contextos de encierro, Educación a distancia y CEBAS (Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos con orientación en Salud Pública)².

A finales del 2016 y con las leyes mencionadas anteriormente como antecedente, en conjunto con la Resolución N° 118/10, la Provincia de Buenos Aires dirigió sus esfuerzos a la expansión de los CENS. Allí se buscó fortalecer las ofertas educativas de la modalidad, prestando especial atención a estas instituciones ya que tienen una amplia capacidad de recepción de matrícula. A su vez, destacan la centralización de los procesos de nominalización de estudiantes, titulación y organización, por lo que se buscó que cada distrito de la PBA cuente al menos con un CENS propio. Otro aspecto importante que se reconoce de manera positiva es la búsqueda de fortalecimiento de estas instituciones con la Resolución 1657/17 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde se estableció que, quienes tienen 18 años o más, deben cursar sus estudios en ofertas educativas dependientes de la Dirección de Educación de Adultos (Bargas y Cabrera, 2022).

Con estos antecedentes, en el año 2017, desde PBA se fundamenta la reorganización institucional de los CENS. La misma consistió en implementar el esquema de 18 horas cátedra presenciales obligatorias para las/os estudiantes y 8 horas de tutorías optativas, por lo que los

² <https://abc2.abc.gob.ar/conoce-la-oferta-educativa-de-la-educacion-de-adultos-en-la-provincia>

días de presencialidad pasaron de ser de cinco a tres, equipando la oferta con la del FinEs, a partir de la Resolución 2280/17 (Bargas y Cabrera, 2022; Olivares, 2025).

Estas transformaciones normativas reconfiguraron de manera profunda el trabajo docente y la organización institucional. La reducción de la carga horaria presencial, aunque buscó flexibilizar la propuesta, evidenció un doble efecto: por un lado, amplió las posibilidades de acceso para quienes combinan trabajo y estudio; por otro, debilitó los espacios de interacción pedagógica y el acompañamiento sostenido, poniendo en tensión los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta situación interpela directamente a las/os docentes, que deben resignificar sus saberes y tomar decisiones curriculares en contextos de tiempo reducido y demandas múltiples (Bargas y Cabrera, 2022).

En relación con las tutorías, las/os docentes reconocen que al ser optativas, las personas no asisten regularmente a ellas, lo que genera que dispongan de menor tiempo de interacción áulica. A su vez, con la reducción de este tiempo, quienes enseñan tuvieron que tomar decisiones sobre qué contenidos seleccionar, qué temas, qué actividades hacer y qué tareas llevar a cabo en el aula y cuáles agregar para el hogar. Estas elecciones fueron guiadas por la mayor o menor utilidad y por el vínculo con la realidad de las/os estudiantes (Bargas y Cabrera, 2022).

Por otro lado, se considera necesario destacar que las decisiones y adecuaciones mencionadas anteriormente, las/os docentes las realizan desde el saber disciplinar y pedagógico que poseen. Sin embargo, este no resulta suficiente para la nueva situación que se crea y las/os profesoras/es demandan espacios de formación (Bargas y Cabrera, 2022). Si bien en nuestro país existen ofertas de formación docente, son escasas y tienen como requisito un título previo (Rodríguez, 2008; Finnegan, 2016), por lo que las/os profesores suelen tener la formación inicial realizada en institutos de formación docente y/o universidades y portan saberes contruidos en sus experiencias (Cabrera, et. al., 2022).

1.4. Los CENS en la ciudad de Bahía Blanca

Tal como se mencionó en la introducción de esta tesina, la localidad de Bahía Blanca cuenta con once Centros Educativos del Nivel Secundario, que tienen un total de 1.503 estudiantes. Si bien esta descripción se podrá observar en la *Imagen 1*, se considera importante destacar que entre ellos se encuentran los CENS N° 451, 452, 453, 454, 455, 459, 464, 457, 460, 462, 463. El CENS N° 455 tiene la particularidad de que se lleva a cabo bajo un convenio con el sindicato de ATE (Asociación de Trabajadores del Estado), al igual que el N°464 que se

realiza en conjunto con la UOCRA (Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina). Por otro lado, el CENS N° 463 tiene lugar dentro de un centro penitenciario por lo que realizan educación en contexto de encierro.

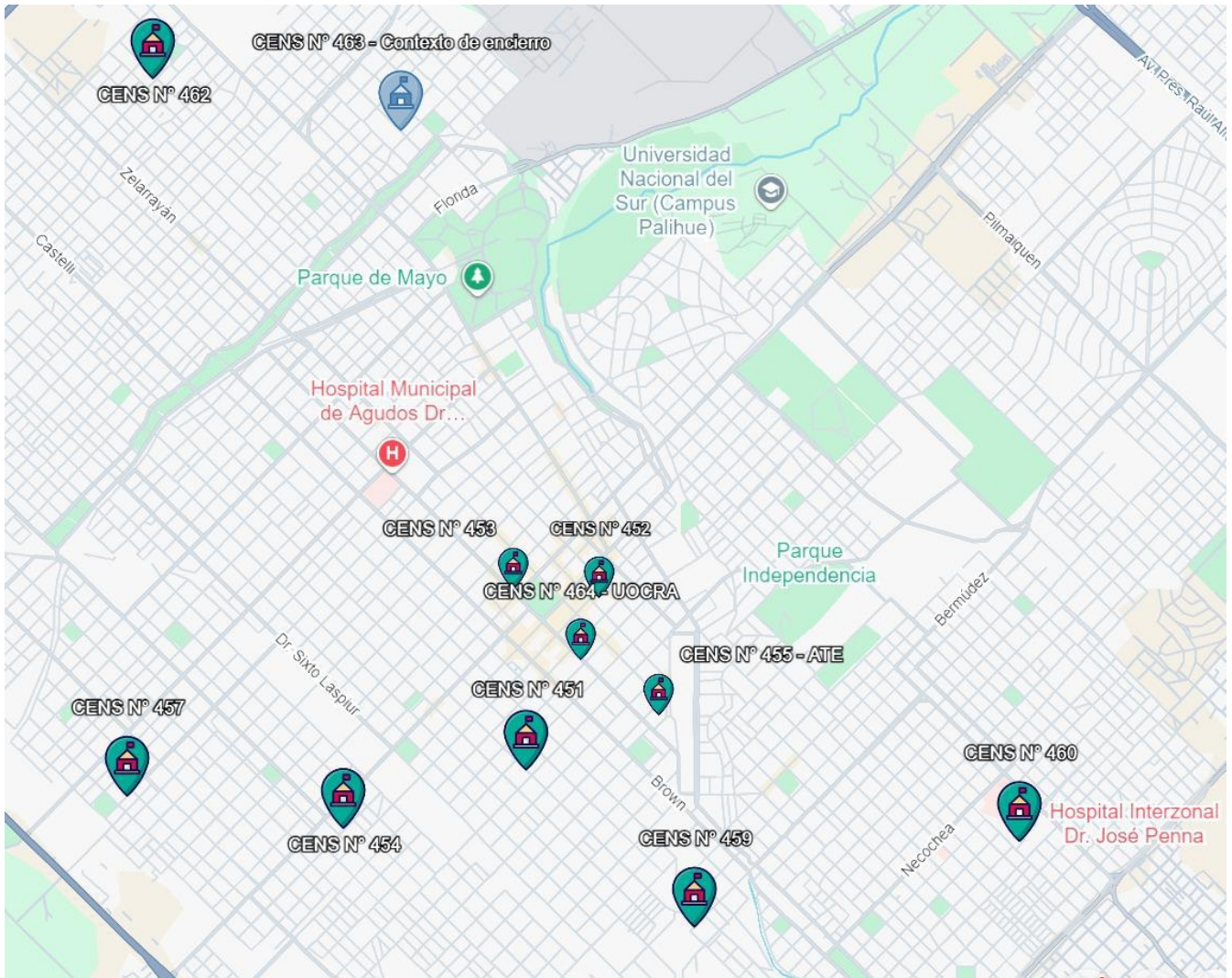
Es por lo descrito anteriormente que en este trabajo se tomarán en cuenta diez de estas instituciones, ya que, si bien se considera que el CENS 463 es un espacio fundamental para el ejercicio del derecho a la educación, existen investigaciones específicas sobre el mismo (Cunha et al., 2021; Godoy, 2023). Esto se debe a que su población está conformada por personas privadas de su libertad y porque la institución posee características, historia y complejidades propias.

Por otra parte, resulta relevante destacar que el objeto de estudio no ha sido explorado suficientemente en la ciudad de Bahía Blanca, aunque sí existen escasas investigaciones que refieren a la EPJA. Entre estas se identifican experiencias pedagógicas durante el final de los años 90 y principios de los 2000 (Visotsky, 2021), así como trabajos que, si bien no abordan el campo de manera directa, reconocen sus propuestas educativas como alternativas para las/os jóvenes en contexto de pobreza urbana (Mosegui, 2020; Walker, et al., 2021), debido a la flexibilidad en los horarios y en la organización curricular. Finalmente, se encontraron artículos que analizan brevemente las ofertas educativas en la localidad (Boquín y Canali, 2019) y relatos de experiencias vinculadas al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles de quienes transitan el FinEs en la fábrica recuperada INCOB (Pergolesi Fuentes, et al., 2023).

A partir de esta introducción al campo de la EPJA en Bahía Blanca, se considera necesario contextualizar geográficamente las instituciones educativas para caracterizar, de manera breve, su realidad local.

Imagen 1

CENS de la localidad de Bahía Blanca



Fuente: Elaboración propia con los datos otorgados por el Mapa Escolar de la página del ABC.

A partir de la *Imagen 1*, se puede observar que la mitad de los centros educativos, se encuentran cercanos al centro de la ciudad por donde todas las líneas de colectivos se aproximan. El resto de las instituciones se distribuyen en barrios estratégicos, próximos a la Ruta Nacional N° 3, la N° 33 y el Hospital Penna. Sin embargo, en los barrios Tierras Argentinas, Villa Nocito, Puertas del Sur y aquellos cercanos al frigorífico INCOB, no hay CENS, sino que principalmente se encuentran disponibles planes nacionales como el FinEs.

En este contexto es que desde la comunidad que trabaja en INCOB se están llevando adelante procesos en los cuales se demanda el Derecho a la Educación de Adultas/os y se exige la creación de un Anexo de CENS. Dicha demanda se fundamenta en la precarización educativa

que transitan quienes asisten al FinEs y en la búsqueda de mejores condiciones laborales para las/os docentes (Pergolesi Fuentes, et al., 2023).

En síntesis, el recorrido histórico, normativo y situacional de la EPJA muestra un campo tensionado entre políticas compensatorias y el paradigma de educación a lo largo de la vida. Estas tensiones, presentes también en Bahía Blanca, inciden directamente en las prácticas de enseñanza y en los saberes que las/os docentes ponen en juego cotidianamente. Por ello, esta investigación profundizará, en los capítulos siguientes, en cómo estos saberes se construyen, se negocian y se actualizan en el contexto específico de la EPJA bahiense, donde las desigualdades sociales y las demandas de flexibilidad son desafíos constantes.

Capítulo 2

Decisiones teórico metodológicas

Este capítulo se encuentra dividido en dos apartados y representa la manera en que se entiende el objeto de estudio a ser analizado.

En la sección 2.1., se definen las categorías conceptuales a partir de los que se analizarán los datos que se recolectaron en esta investigación. Para ello, se delimita brevemente la perspectiva teórica asumida, lo que se entiende por *saber* y más precisamente por *saberes didácticos*. Luego de esto, se define la enseñanza enmarcada en la modalidad que es objeto de estudio y se posiciona a la investigación en una de sus principales perspectivas. Así también, se conceptualiza y caracteriza aquello que se entiende por prácticas de enseñanza. Para finalizar, se describe de manera sintetizada, y a los fines de esta pesquisa, los tiempos de la formación docente y las posibilidades que existen en la actualidad.

En el apartado 2.2., se justifican las decisiones metodológicas que fueron parte del proceso de investigación. Allí, se menciona tanto el paradigma y el enfoque seleccionados, como la población, la muestra, los criterios e instrumentos que se tuvieron en cuenta al momento llevar adelante la recolección de datos. Además, se describe la manera en que se analizaron los datos.

2.1 Marco teórico

En este apartado se presenta el marco teórico que orienta el análisis de los saberes docentes en la enseñanza de jóvenes y adultos/os, con foco en la modalidad EPJA en Bahía Blanca. Lejos de limitarse a un recorrido meramente descriptivo, el propósito es construir un entramado conceptual que permita comprender cómo se producen, se actualizan y se tensionan estos saberes en contextos educativos atravesados por desigualdades estructurales, trayectorias educativas interrumpidas y demandas de flexibilidad pedagógica.

Para ello, se retoman los aportes de la didáctica como campo de conocimiento, atendiendo especialmente a la conceptualización de los saberes didácticos y su relación con las prácticas de enseñanza. Este enfoque permite analizar las decisiones docentes como construcciones situadas, que no solo se sostienen en marcos normativos y disciplinares, sino también en experiencias, saberes previos y vínculos que se tejen en el cotidiano escolar. De este modo, el marco teórico se configura como una herramienta para iluminar las tensiones, desafíos

y potencialidades que atraviesan la enseñanza en la EPJA, habilitando una mirada crítica y situada sobre el objeto de estudio.

A continuación, se delimitan cuatro subapartados: (2.1.1.) la didáctica como saber; (2.1.2.) la enseñanza en EPJA; (2.1.3.) las prácticas de enseñanza en EPJA como espacios de construcción de saberes didácticos; y (2.1.4.) la formación docente en EPJA.

2.1.1. La didáctica como saber

La perspectiva epistemológica que se asume en la presente investigación es didáctica. Se entiende esta disciplina como aquella que acompaña la reflexión sistemática sobre la enseñanza, con el compromiso de que todas/os las/os estudiantes aprendan y construyan saberes indispensables para la vida personal, social, laboral y como ciudadanas/os. A su vez, es un campo que estudia la acción pedagógica en tanto prácticas de enseñanza y se encarga de describirlas, explicarlas y fundamentarlas (Camilloni, 2007).

La didáctica es un campo de conocimiento que existe más allá del hacer de las/os sujetos, sin embargo, es un saber que es posible de ser integrado a ellas/os a través de un proceso mediado por estudio y experiencia. En la presente investigación, se busca comprender cómo o a partir de qué situaciones han adquirido los saberes didácticos las/os profesoras/es como una relación activa (Charlot, 1997). Este es el resultado de los conocimientos acumulados y valorados en el contexto social en que se construye, es un proceso que surge del deseo de saber y que transforma al sujeto (Beillerot et al., 1998).

Por lo tanto, el *saber* implica siempre un hacer de las/os mismas/os, aunque sea un hacer desde lo discursivo, pero que les permite pensar y actuar (Monetti, 2014). En todo acto hay un saber que es creado por la/el sujeto, en su relación con ella/el misma/o, por lo que no es dado exteriormente. Este se incorpora en un proceso totalizador singular que integra partes del saber exterior para crear uno propio (Monetti, 2023). De esta manera, la presente investigación parte de la idea de que toda/o docente dispone de un repertorio de saberes que tienen distinta naturaleza pero que les permite tomar decisiones y actuar durante la acción de enseñar.

Frente a la conceptualización de saber y a lo que esta pesquisa busca comprender, se parte del concepto de *saberes didácticos*. Estos son entendidos como las concepciones de las/os profesoras/es sobre lo que es enseñar y aprender que posibilita la acción docente y la comprensión del campo de la enseñanza (Monetti, 2014). Los mismos se construyen en un proceso subjetivo y singular, de manera situada y casuísticamente a partir de la relación con los contextos particulares (Edelstein, 1996). Es una construcción “simbólica, activa y temporal que

establecen los profesores desde un espacio social y cultural determinado, que implica una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros” (Monetti, 2014, p. 120). Las/os docentes se vuelven constructoras/es activas/os de sus propios saberes en sus vivencias personales y experienciales. Este también está constituido por los objetos, modalidades de enunciación, conceptos, estrategias y técnicas que les permiten llevar adelante sus prácticas de enseñanza (Monetti, 2023).

A su vez, como explicitan los objetivos de investigación, se espera comprender y profundizar sobre cómo las/os profesoras/es construyen sus saberes didácticos a partir de cómo entienden las categorías que lo constituyen. Se hará énfasis sobre la enseñanza en la modalidad, las construcciones metodológicas que efectúan en ese contexto, y las experiencias de formación de las/os docentes.

2.1.2. La enseñanza en EPJA

En lo que refiere a la enseñanza, esta se realiza en diversos espacios y tiempos, siendo la clase escolar de la EPJA la que interesa en la presente investigación. Esta involucra la participación de un/a docente, un grupo de estudiantes heterogéneo en edades cronológicas y con frecuencia, pertenecientes a sectores populares (Rodríguez, 1996), y el contenido a enseñar (Basabe y Cols, 2010). Allí se busca, a través de una propuesta docente, transmitir contenidos con el fin de alcanzar ciertos propósitos, entre ellos, el aprendizaje.

Las intencionalidades a partir de las que se planifica una clase no solo son construidas por la/el docente, sino que se asientan de manera histórica en la sociedad y cultura en la que se desarrolla la enseñanza, a través de lo que se denomina currículum³. Este último ha sido un gran campo de disputas ya que se ha pensado la modalidad de diferentes maneras. Por un lado, se entiende en términos de propuestas más flexibles, que atiendan a la necesidad de la población, que permita la asistencia y permanencia de las/os estudiantes, y forme para el trabajo en tanto demanda de los destinatarios; y por el otro, su especificidad se relaciona con la alfabetización de los sujetos de la EPJA, frente a la obligación del Estado de impartir educación común (Rodríguez, 1996).

En el sentido del primer posicionamiento, se entiende que la enseñanza es una acción que se orienta y se realiza con otras/os, que se encuentran atravesados por un contexto histórico,

³ Cabe destacar que actualmente, en la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular para nivel secundario en la modalidad es del año 2023 y es el primer currículum que se enmarca en la LEN. A su vez, se apoya en los criterios de flexibilidad y educación a lo largo de la vida. Para más precisiones, puede accederse a la propuesta en el siguiente enlace: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-12/Adultos_0.pdf

institucional y cultural (Basabe y Cols, 2010). El sujeto de la EPJA tiene condiciones diferentes a quienes acceden a la educación común en tanto experiencias laborales y sociales, por lo que necesita un currículum especializado, anclado en el territorio del que son parte (Villa, 2020) y no infantilizado. De esta manera, el contenido que se les busca enseñar, debe ser revisado críticamente para comprender qué efectos tienen dentro del orden social de quienes son parte del proceso de enseñanza (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

Este proceso es una práctica compleja, que relaciona dimensiones psíquicas, sociales, instrumentales y personales. Por este motivo, es fundamental que se incorpore en la enseñanza las experiencias de las/os sujetos para que se construya y se favorezca el ejercicio de la ciudadanía crítica y el aprendizaje, a partir de la práctica de la democracia participativa y con la discusión pública de problemas relevantes (Brusilovsky y Cabrera, 2005). A su vez, con estas acciones se fortalece el vínculo pedagógico en tanto habilita la participación y la formación, a partir del afecto y respeto recíproco de las personas que son parte (Monetti, 2021).

Finalmente, para que se lleven adelante estas acciones, son necesarias las interacciones en las que las/os profesoras/es y las/os estudiantes son co-participantes, desde afiliaciones y pertenencias a otros espacios que ingresan al aula en el proceso de enseñanza (Monetti, 2014, 2021). Los mismos son aspectos importantes ante el fortalecimiento del vínculo pedagógico, donde se juegan los deseos de aprender y enseñar, que se fundan en la idea de confianza y creencia. Estos, en palabras de Monetti (2021), son “sentimientos que caracterizan la relación pedagógica, ya que el estudiante aprende cuando le asigna un valor de credibilidad a los saberes que se le ofrecen, acompañado por la confianza en el docente que los presenta” (p. 66). En síntesis, que la enseñanza esté mediada por la escucha atenta, el debate, el diálogo abierto, la posibilidad de ceder la palabra, reconocer al otro en su singularidad y el estar atenta/o a sus necesidades, favorece la construcción del vínculo y la autoridad pedagógica (Monetti, 2021).

2.1.3. Estrategias de enseñanza en la EPJA

En este apartado, buscamos enfatizar la dimensión metodológica de la enseñanza, esto es, las estrategias de enseñanza que los docentes de esta modalidad y nivel ponen en marcha en sus clases. Anijovich y Mora (2009) definen estrategias de enseñanza 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 qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p. 23). En esta línea, por lo tanto, se avizora que las prácticas de enseñanza constituyen

configuraciones didácticas dinámicas y situadas, en las que convergen múltiples dimensiones: saberes previos, experiencias profesionales, marcos normativos, condiciones institucionales y relaciones con las/os estudiantes (Litwin, 2008). Esta mirada permite subrayar que toda práctica de enseñanza en la modalidad EPJA se construye de manera contextualizada, atravesada por las particularidades del territorio, la heterogeneidad de las trayectorias educativas y las tensiones propias de un subsistema que busca, al mismo tiempo, garantizar derechos y sostener formatos flexibles.

De este modo, siguiendo esta perspectiva, el trabajo con la dimensión metodológica de la enseñanza se concibe como espacios de producción y reconstrucción de saberes didácticos, donde el saber no se limita a un cuerpo teórico externo a la/el sujeto, sino que se construye en la acción y la reflexión sobre la acción (Edelstein, 2011). Al respecto, Litwin (2008) plantea que enseñar implica un proceso de toma de decisiones que combina el conocimiento disciplinar con la comprensión de las condiciones reales de la enseñanza, produciendo configuraciones que se reconfiguran en función de las necesidades de las/os estudiantes y de los propósitos formativos.

En el contexto de la EPJA, las estrategias que los docentes despliegan adquieren rasgos particulares. La heterogeneidad de edades, trayectorias y experiencias laborales demanda estrategias de enseñanza que reconozcan las historias previas y habiliten la circulación de saberes diversos en el aula. Así, las estrategias se constituyen situadamente, en las que el contenido, los recursos, los tiempos y las formas de interacción se ajustan a las características del grupo, como condición necesaria (aunque, ciertamente, no suficiente) para construir espacios de aprendizaje que conjuguen flexibilidad, diálogo y reconocimiento mutuo.

Adicionalmente, esta concepción de las estrategias de enseñanza permite también problematizar el carácter político y social de las mismas, entendiendo que cada decisión didáctica implica un posicionamiento respecto de los saberes que se consideran legítimos y de las trayectorias que se habilitan o se limitan en el aula (Edelstein, 2011). En este sentido, las estrategias de enseñanza en la EPJA no solo expresan saberes profesionales en acción, sino también la tensión entre las normativas que buscan homogeneizar la enseñanza y las necesidades concretas de quienes participan de ella.

De allí que, al reconocer que las estrategias de enseñanza son procesos dinámicos y contextuales, se abre la posibilidad de analizarlas como espacios de construcción de saberes didácticos en permanente transformación, resultado de la interacción entre el conocimiento teórico, las experiencias previas de las/os docentes y las condiciones reales en las que se

desarrolla la enseñanza. Esta mirada permite iluminar, por ende, cómo las/os docentes en la EPJA reconfiguran sus saberes en diálogo con las particularidades de su práctica cotidiana.

Finalmente, cabe destacar que, entre las diversas acciones sobre las que las/os docentes deben tomar decisiones, se encuentra la manera de entender y llevar a cabo la evaluación. Frente a esto, se hará una breve referencia sobre cómo se entiende al proceso de evaluación en esta tesina ya que del mismo se podría construir otra investigación.

La evaluación según Elola et al. (2010) presenta dos funciones básicas, la de *retroalimentar* y la de *dar cuenta de*. En este sentido, se afirma que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información intencionada y fundamentada, que se centra en las/os sujetos. A su vez, es parte de la enseñanza y constituye un proceso integral, complejo, en el que cada una de las decisiones y aspectos mantienen relaciones entre sí en función de cumplir con las finalidades propuestas. Finalmente, la evaluación es parte del contrato pedagógico por lo que constituye la vida en el aula y la didáctica es responsable de pensar la misma (Camillioni, 2007).

2.1.4. La formación docente en EPJA

Se entiende que lo desarrollado hasta acá son aspectos que constituyen los saberes didácticos y, en consecuencia, forman parte de los saberes docentes que se construyen en distintas instancias formativas. En primer lugar, las/os docentes saben sobre cómo enseñar a partir de su historia de vida, principalmente su historia escolar. En segundo lugar, la práctica profesional implica una exploración inicial, que se transforma en rutinas de trabajo (modelos de gestión de clase, transmisión de la materia), estructurando la forma de ser docente a partir de la experiencia y las certezas profesionales que construyen en ella. En este sentido, los saberes profesionales se consolidan en la formación inicial y continua que moldea la identidad y los modos de socialización profesional de las/os profesoras/es (Tardif, 2014).

Si bien la preparación de las/os docentes estuvo centrada durante muchos años en las carreras de pregrado y de grado, en las últimas décadas se ha generalizado y profundizado el interés acerca de la formación permanente. Se entiende que es la que se realiza luego de obtener el título, durante la práctica profesional e incluye las actividades que buscan propiciar el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza (Serra, 2004). La formación específica para la EPJA no cuenta con una trayectoria de continuidad sistemática, y no ha sido asumida como política a nivel nacional. Si bien se han desarrollado experiencias en algunas jurisdicciones y universidades, en la mayoría de los casos se trata de postítulos y posgrados (Rodríguez, 2008).

Las ofertas de formación permanente son el resultado de la interrelación de tres aspectos principales: las políticas de perfeccionamiento y capacitación que así lo demandan, las prácticas y experiencias concretas de formación y los aportes de las/os especialistas que producen conocimiento sobre el tema (Vezub, 2013).

Finalmente, se afirma que la formación profesional es mediada por el entramado desarrollado anteriormente, sin embargo y tomando Ferry (1997), se considera que los sujetos construyen su identidad profesional a través de la reflexión crítica sobre su propia práctica, la problematización de sus intervenciones áulicas y la producción situada de sus saberes. Se aprende a enseñar cuando se está comprometido activamente con las situaciones concretas que ocurren en el vínculo pedagógico, se las interroga y se busca resignificar con el objetivo de construir una vinculación compleja entre la teoría, la práctica y la ética de la acción. A su vez, tomando a Alliaud (2017), se considera que otra de las maneras en que se aprende a enseñar, se encuentra vinculada a dispositivos y estrategias como la narración, la recuperación y la puesta en diálogo de los saberes de formadoras/es o colegas que comparten sus experiencias. Aconsejar, acompañar y develar lo que para el que sabe hacer se vuelve obvio, se constituye como una manera de enseñanza para quienes se encuentran en el proceso artesanal de su formación.

2.2. Estrategia metodológica

La presente investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, ya que se buscó comprender los significados que las/os actores le otorgan a sus experiencias y a las situaciones en las que participan (Vasilachis, 2006). En este sentido, desde la perspectiva de profesoras/es que actualmente se encuentran trabajando en CENS de la ciudad de Bahía Blanca, se espera interpretar cómo construyen su saber didáctico, a partir del significado de las palabras y del sentido interno y subjetivo que le otorgan a dicho proceso de construcción (Vasilachis, 2006).

La unidad de análisis son las/os profesoras/es de la modalidad ya que no se focalizará en el trabajo con una sola institución. La muestra es intencional y significativa, en tanto se conforma por pertinencia, profundidad y capacidad para aportar comprensión al fenómeno estudiado, de acuerdo con determinados criterios que posibilitan alcanzar la saturación teórica (Vasilachis, 2006). Así, dicha muestra se conforma por docentes que se encuentran ejerciendo en la actualidad en CENS de Bahía Blanca que cumplan con los siguientes criterios: una antigüedad mínima de 5 años en la modalidad, que correspondan a distintas áreas disciplinares

(matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales) y que se desempeñen en primero, segundo y tercer año de CENS. Los criterios de esta selección se basan en que se busca comprender las prácticas de enseñanza que llevan a cabo, a la luz de la obligatoriedad de la educación y en el marco de las instituciones donde trabajan.

Para la recolección de los datos se realizaron entrevistas semiestructuradas debido a que se busca conocer los saberes didácticos que construyen a partir de su memoria e interpretación personal de sus experiencias (Taylor y Bogdan, 1987). Para ello, se realizaron encuentros en espacios acordados entre la investigadora y las/os entrevistadas/os. A su vez, se realizó una guía de preguntas (ver anexo) que se fue modificando en relación con las personas y sus interpretaciones. Allí se buscó abordar, a partir del objetivo general y los objetivos específicos, cómo las/os docentes entienden lo que es enseñar y aprender, la manera en que piensan a sus estudiantes y sobre la forma en que construyen sus clases en la modalidad de EPJA. Luego se indagó sobre la formación de las/os mismas/os, se preguntó sobre la experiencia en el nivel y, específicamente, sobre la modalidad para conocer cómo las significan en tanto instancia de aprendizaje y formación.

En lo que refiere a las estrategias de análisis de los datos, las entrevistas semiestructuradas se trabajaron en áreas de indagación vinculadas con: las concepciones sobre el enseñar y aprender, las prácticas de enseñanza que despliegan y, la formación y experiencia en la modalidad. Primero, desde una estrategia de contextualización, se analizó cada entrevista por separado para entenderla en su unicidad y, luego, desde una estrategia de categorización, se la puso en diálogo con el resto para establecer categorías comunes en relación con las áreas de indagación delimitadas (Maxwell, 2019).

En este punto, se considera importante a los fines de esclarecer el análisis y la discusión de los datos, caracterizar e identificar a las/os profesoras/es entrevistadas/os:

Tabla 1

Profesoras/es entrevistadas/os de CENS en Bahía Blanca

Nomenclatura de las/os profesoras/es	Formación inicial	CENS en los que enseñan	Área/materia	Años que tiene a cargo	Antigüedad en la modalidad
Profesora 1	Profesora de Biología	CENS 452	Política sanitaria	3er año	11 años
Profesora 2	Profesora y	CENS 452	Metodología	2do y 3er	17 años

	Licenciada en Filosofía		de la investigación y filosofía	año	
Profesora 3	Contadora	CENS 452, 454 y 463	Ciencias económicas	1ero, 2do y 3er año	20 años
Profesor 4	Profesor de Castellano y Literatura	CENS 452 y 455	Prácticas del lenguaje, literatura y comunicación y medios	1ero, 2do y 3er año	24 años

Fuente: Elaboración propia.

Las decisiones que se tomaron para la construcción de esta tesina, en tanto la selección de la muestra que se caracteriza en la *Tabla 1* y los modos de recolección de datos, posicionan a esta investigación epistemológicamente en línea con los objetivos de investigación. En este sentido se buscaron estrategias de investigación que permitan *comprender los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS) de la ciudad de Bahía Blanca.*

Así también se pensó y planificó la manera de indagar y analizar los datos obtenidos a partir de acceder al campo para *a) describir las concepciones sobre la enseñanza de las/os profesoras/es en la modalidad de EPJA en CENS; b) caracterizar las estrategias de enseñanza que las/os profesoras/es manifiestan llevar a cabo en la modalidad de EPJA en CENS; c) identificar las instancias formativas y las prácticas profesionales que les permiten a las/os profesoras/es construir saberes didácticos sobre la modalidad de EPJA desde sus perspectivas.* Finalmente, se espera reflejar la construcción de esta estrategia metodológica, en el análisis y la discusión de los datos que se llevarán a cabo en los próximos capítulos a partir de los datos recabados y que buscarán responder a estos objetivos de investigación.

Capítulo 3

Resultados y discusión

En este capítulo, se presenta el análisis y la discusión de la información recolectada a partir de las entrevistas realizadas a cada una/o de las/os profesoras/es. Para esto, se exponen tres apartados entre los que se encuentran desarrollos que atañen a las concepciones docentes acerca de la enseñanza, las prácticas de enseñanza que estas/os manifiestan llevar a cabo y la formación y las prácticas profesionales. Los mismos están compuestos por distintas categorías que se construyeron en el análisis de las entrevistas y que buscarán responder a los objetivos de investigación.

3.1. Concepciones docentes acerca de la enseñanza

Los saberes didácticos se reflejan en las concepciones docentes respecto a qué es enseñar y aprender en la modalidad por lo que se buscó comprenderlas. Para ello, se examinó la relación activa que establecen con las/os estudiantes, tomando como referencia la forma en que las/os definen y los modos en los que entienden la modalidad, al igual que a la enseñanza que allí realizan (Monetti, 2014). Estos son el resultado de los conocimientos que acumularon y valoran sobre la EPJA y que, como se podrá apreciar en las categorizaciones, surgen del deseo de saber y transforman a las/os sujetas/os. A partir de esto, se han construido tres categorías para caracterizar las concepciones docentes acerca de la enseñanza, entre ellas se encuentran: (3.1.1) *El estudiantado de la modalidad: heterogeneidad y compromiso*; (3.1.2) *La enseñanza como una acción flexible*; (3.1.3) *La enseñanza como disfrute*.

3.1.1. *El estudiantado de la modalidad: heterogeneidad y compromiso*

Las/os estudiantes de la modalidad son reconocidas/os por el esfuerzo que les implica asistir a la escuela y las/os docentes al momento de definir las/os las/os identifican como personas muy “*interesadas, participativas y cumplidoras*” [Entrevista, Profesora 2]. Conocer y comprender al estudiantado es fundamental para el proceso de enseñanza ya que esta es una acción que se orienta y se realiza con otras/os (Basabe y Cols, 2010), por lo que buscar atender a las necesidades de la población es menester para acompañar su motivación y predisposición para aprender. En relación con esto, el Profesor 4 expresó que:

Uno da clases pensando siempre en la enseñanza, es decir, lo que arma uno pedagógicamente, didácticamente, lo que uno planifica, está en función de la enseñanza. Pero el aprendizaje se produce solamente si el alumno está dispuesto. Bueno, lo que tiene el secundario de adultos es que los alumnos en general están dispuestos, pero de distintas maneras. [Entrevista]

La diversidad y heterogeneidad de la que se hace referencia al momento de hablar de las/os estudiantes de la modalidad se vincula con las maneras en las que se encuentran dispuestos a aprender. Para conocerlas, las/os entrevistadas/os hicieron referencia a cuatro principales motivaciones y perfiles que se presentan en el aula. A continuación, con la intención de facilitar su comprensión, se organizaron los perfiles reconocidos por las/os docentes en conjunto con fragmentos de entrevistas que buscan caracterizarlos.

Tabla 2

Perfiles de estudiantes que asisten a CENS en Bahía Blanca, según la perspectiva de las/os docentes

Perfil de las/os estudiantes	Fragmentos de entrevistas
<p>Jóvenes que interrumpieron su trayectoria en la secundaria común</p>	<p><i>“Tenés esos chicos que por ahí nunca dejaron de ir a la secundaria, no es como antes tenías alumnos que tenían un trayecto muy grande en desde que dejaron de ir hasta hasta que comenzaron nuevamente. En cambio ahora no, ahora es como que tenés los chicos de 18, 19, 20 años que capaz que dejaron el año pasado y ya están en el CENS. Entonces, como que no se vio muy interrumpida esa trayectoria educativa” [Entrevista, Profesora 1].</i></p> <p><i>“Eso es un perfil de de alumno que viene con hábitos de estudio” [Entrevista, Profesor 4].</i></p>
<p>Personas mayores que tienen como</p>	<p><i>“Gente que por algún motivo abandonó en la época en que mucha gente abandonaba el secundario y lo tiene como pendiente como proyecto de vida. Entonces, bueno, esa gente viene a todas las</i></p>

<p>pendiente en su vida terminar el secundario</p>	<p><i>clases y lo toma como un su disfrute, está disfrutando de lo que es la semana” [Entrevista, Profesor 4].</i></p> <p><i>“Algunos sí, siempre tenés, no sé, alguna abuelita o alguna señora más grande o señor, pero la verdad que son los menos ahora” [Entrevista, Profesora 1].</i></p>
<p>Trabajadoras/es que necesitan terminar el secundario para continuar en sus empleos</p>	<p><i>“Hay gente que viene porque lo necesita por cuestiones laborales. A ver, bueno, esa gente pobre encima viene con mucho trabajo y por ahí les lleva, nada, tienen el sacrificio de terminar el secundario porque es una obligación. De hecho, a veces están emplazados, les dicen antes de tal fecha tenés que tener el secundario, porque si no, no te podemos renovar el contrato” [Entrevista, Profesor 4].</i></p>
<p>Madres que desean aprender para acompañar a sus hijas/os en sus estudios</p>	<p><i>“Hay muchas, sobre todo madres, que tienen los hijos en una edad escolar en la que ya no los pueden ayudar con la tarea. Y vienen a aprender para enseñarles más, para poder acompañar a sus hijos en, nada, en sus estudios” [Entrevista, Profesor 4].</i></p>

Fuente: Elaboración Propia.

Para la construcción de esta tabla, se retomaron algunos fragmentos de entrevistas realizadas a las/os docentes. Con ellos, no se pretende ser exhaustivos, aunque se considera que logran, en cierta medida, una caracterización importante al momento de comprender los perfiles mencionados.

Al profundizar la descripción de los perfiles expuestos en la *Tabla 2*, en general, las/os docentes los agrupan entre las/os jóvenes, las/os trabajadores y las personas mayores. Las/os jóvenes vienen del secundario común con hábitos de estudio pero también con comportamientos adquiridos en esas escuelas. Al transitar la modalidad las/os docentes reconocen cambios en cuanto a las formas de estar en el aula, ya que se adecuan a las dinámicas escolares de la nueva institución tanto a partir de su intervención, como con la convivencia con las personas mayores, que las/os regulan y contienen. En este sentido, la Profesora 2 en la entrevista menciona que cuando en los grupos conviven jóvenes y adultas/os:

Muchas veces la gente más grande ayuda muchísimo a regular a estos chicos más, este, más adolescentes, digamos, ¿sí? Los van como apuntalando, como, este, ayudando, conteniendo. No sé, he tenido grupos que, ponele, me acuerdo de acá de 2 señoras que los retaban. “Ay, pero cómo no viniste la clase pasada. No hay que faltar que no ves, te perdés en la clase.” Funciona, este, funciona bárbaro eso. [Entrevista]

Por otro lado, están las/os estudiantes que también son trabajadoras/es y que muchas veces están de manera obligatoria porque desde su empleo las/os emplazaron. Esto precariza la trayectoria de las/os mismas/os porque implica mucho esfuerzo físico y el cansancio es una característica que las/os docentes remarcan.

Los dos perfiles caracterizados hasta aquí, además de trabajar, tienen familiares a cargo, lo que hace aún más compleja la asistencia en casos de necesitar maternar o paternar. Por último, las personas mayores que asisten a la modalidad, son responsables y cumplidoras, están en todas las clases y viven su tránsito por la escuela como un disfrute. De este modo, y tal como señalan Brusilovsky y Cabrera (2005), los atributos con los que se caracteriza a las/os estudiantes se sitúan en sus posibilidades u obstáculos para el aprendizaje.

A su vez, los/as entrevistados/as resaltan que hace unos años atrás cuando los grupos áulicos contaban con 30 personas en promedio, la convivencia entre estos perfiles era más conflictiva. Sin embargo, en la actualidad son aulas con menos estudiantes que suelen constituirse como grupalidades y sostener vínculos más allá de la institución educativa.

La heterogeneidad de los perfiles de las/os estudiantes de la EPJA (Tabla 2) es parte de los diversos tipos de *marginación pedagógica* (Rodríguez, 2008) que sufren. Entre estas se encuentran que pertenecen, en general, a sectores sociales subordinados, que su presencia en la modalidad se organiza en torno a su compromiso con eso que no tienen y que son marginados del sistema escolar. Esta última se vincula con la marginalidad histórica que sufre la/el sujeto de la educación de adultas/os, en tanto las políticas educativas de los inicios del Sistema Educativo Argentino estuvieron destinadas disminuir el analfabetismo de las/os niñas/os entre 6 y 13 años. Si bien con el tiempo se empezaron a implementar mayores medidas en relación con la EPJA, no integraron las principales preocupaciones del mismo (Rodríguez, 1996; 2008). A su vez, Vicente (2024) explica que a la modalidad acceden tanto adultas/os como jóvenes que no solo provienen de sectores populares, sino que también, muchas/os son excluidos de los

sistemas sociales y productivos y presentan frágiles vínculos relacionales, lo que las/os constituye como vulnerables.

La población que accede a esta modalidad suele desvincularse de la institución educativa produciendo deserción. Esta última, según el Profesor 4, “*no depende del vínculo con la educación sino de la vida de los alumnos y sus complicaciones personales*” [Entrevista]. A su vez, menciona que es muy común que el/la estudiante “*deje y vuelva, deje y vuelva*” [Entrevista], gracias a la “*amabilidad*” [Entrevista] de la modalidad. Esto se encuentra en sintonía con los hallazgos de Montesinos et al. (2010), quienes destacan la característica de acercarse, retirarse y revincularse. A su vez, según Fandon (2020), el movimiento constante en la matrícula de la modalidad genera desgranamiento e inasistencia en las instituciones educativas.

La EPJA continúa incorporando como parte de su matrícula a las personas con trayectorias educativas que no han logrado egresar en los tiempos estipulados para el nivel secundario (alrededor de la mayoría legal). Sin embargo, el reconocimiento que las/os docentes hacen de los perfiles de sus estudiantes construye una identidad más allá de la/el adulta/o individualizada/o y carente. En concordancia con los que plantea Vicente (2024), se percibe la incorporación de diversas historias en la modalidad -tal como muestra la *Tabla 2-* que, en conjunto con la característica de no haber tenido la posibilidad de finalizar el secundario en los tiempos esperados, constituyen un colectivo y un modo de hacer escuela que se intentará dar a conocer en el desarrollo de esta tesina.

Las caracterizaciones que las/os profesoras/es realizaron y que en este apartado se describieron son parte de su resignificación actual de las/os estudiantes, de sus maneras de comprenderlas/os y de revalorizar su lugar en la institución educativa. Esto permite conocer, en palabras de Monetti (2014, 2023), la construcción simbólica, activa y temporal de la/el sujeto pedagógico que realizan las/os docentes.

Finalmente, resulta importante mencionar que pensar las clases para esta heterogeneidad de estudiantes presenta un gran desafío, ya que la vuelta a la escuela implica, por un lado, generar cierto tipo de propuestas educativas adecuadas a los múltiples perfiles; y, por el otro, porque son parte del conjunto de factores que interpelan dimensiones de la vida, que permiten que se concrete la posibilidad de volverlo a intentar y sostenerlo en el tiempo (Montesinos et. al., 2010).

3.1.2. La enseñanza como una acción flexible

La flexibilidad de la enseñanza se entiende como una acción frente a las necesidades específicas de *las/os estudiantes de la modalidad* y, en su mayoría, están vinculadas con la asistencia y permanencia de las/os mismas/os (Rodríguez, 1996). A su vez, para alcanzar esta flexibilidad son necesarios los procesos de interacción entre quienes buscan aprender y quienes esperan enseñar a partir de co-participar en el proceso de enseñanza, desde sus propias experiencias y pertenencia a espacios que ingresan al aula (Monetti, 2014).

En este sentido, se entiende que la categoría surge ante la/el sujeto pedagógico con características diferentes a aquellas de las/os estudiantes de la secundaria común. Es frente a esta concepción que la Profesora 1 menciona que al momento de enseñar en la modalidad hay que preparar las clases de otra manera porque *“no podes infantilizarlo tanto”*. A pesar de esto, hace referencia a la importancia de realizar una transposición didáctica (Chevallard, 1991) adecuada dependiendo del nivel del que partan y retoma que se encuentran con:

La persona adulta que tiene mucha experiencia, que se expresa mucho, pero también lo tenés que corregir, porque piensa que por ahí lo sabe todo. Pero algunas cosas están erróneas, y sí o sí lo tenés que corregir para que no quede un concepto equivocado, pero siempre con respeto, siempre tratando de validar lo que él dice, pero cambiar modificarlo un poco, es complicado. Porque son personas adultas que también tienen su experiencia y tienen sus ideas propias. [Entrevista, Profesora 1]

En similitud con lo planteado por la Profesora 1, la Profesora 3 agrega *“una lo que hace con el conocimiento es revalorizar ese conocimiento y tratarlo de (sic) actualizar o ver si la concepción que tenían era la adecuada o cómo podemos armar un nuevo concepto”* [Entrevista]. Si bien ambas enseñan un campo disciplinar distinto, se encuentran con las mismas situaciones donde tienen que considerar a las/os estudiantes para construir con ellas/os desde un lugar de respeto y validación de sus experiencias.

Así también, entienden lo curricular como algo posible de ser acertado y vinculado con la realidad de las personas, esperando generar aprendizajes significativos y, que estas experiencias sean también estrategias de retención y permanencia de las/os estudiantes en la modalidad. Esto lo proponen como una realidad donde *“tenés que pensar que son adultos, que son de igual a igual, que tienen sus experiencias, que ya tienen hijos, que ya trabajan”* [Entrevista, Profesora 1].

La Profesora 3 plantea que el saber ya no es entendido como algo estanco, que lo posee una sola persona y menciona que concebirlo de esta manera posibilita el debate, intercambio y circulación de saberes, lo que les permite construir en conjunto. En este sentido, en las distintas entrevistas se plantean la preocupación y el compromiso de planificar propuestas situadas en sus realidades. Esto surge, también, al verse interpelados por la posibilidad de que los contenidos o conceptos sean muy complejos o alejados de la realidad de las/os estudiantes, y que esto pueda generar en ellas/os frustración y abandono. El Profesor 4 plantea que cada estudiante asiste con una motivación y las clases se adaptan a la misma. Es decir, se reconsideran los tiempos y las formas ya que si bien *“uno arma siempre las clases pensando en la enseñanza (...) el aprendizaje se produce sólo si los alumnos están dispuestos”* [Entrevista].

Las/os docentes de la modalidad se ven interpeladas/os por la pregunta de cómo enseñar en relación con las/os destinatarios de esta formación. Es aquí donde se conjuga la manera en que entienden la enseñanza en tanto es una acción que se orienta y realiza con otras/os por lo que se busca que sea situada y contextualizada en las realidades de las/os estudiantes (Basabe y Cols, 2010).

En este sentido, las/os profesoras/es entrevistados flexibilizan la enseñanza como una respuesta a las características de la/el sujeto adulta/o que asiste a la modalidad. Siguiendo a Rodríguez (1996), se entiende que este entramado constituye el posicionamiento de las/os mismas/os ante la disputa histórica de los objetivos de la modalidad. En ella se encuentran, por un lado, quienes buscan impartir educación común sin considerar las particularidades de la misma; y por el otro, quienes trabajan por un currículum flexible a partir de considerar las realidades de las/os destinatarias/os para que la asistencia y permanencia de las/os estudiantes sea una realidad. Este segundo posicionamiento constituye la prescripción actual de la modalidad a partir del nuevo diseño curricular que se especializa y sitúa en ella (DGCyE, 2023). A su vez, las/os docentes reconocen que realizan recortes del mismo frente a los tiempos disponibles, sus valores, sus concepciones del mundo y aquello que, a partir de las características de sus estudiantes, quieren transmitir, problematizar y recrear (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

3.1.3. La enseñanza como disfrute

Finalmente las/os profesoras/es que trabajan en la EPJA conciben la enseñanza y el intercambio con las/os jóvenes y las/os adultas/os como un momento de disfrute. Desde la

perspectiva de todas/os las/os entrevistadas/os, esto se debe a la actitud de las/os estudiantes frente a la clase y su predisposición para aprender, lo que, en concordancia con Brusilovsky y Cabrera (2005), les permite a las/os docentes reconocerse como pares dentro del aula y trabajar desde una perspectiva más simétrica los distintos contenidos en juego -tanto aquellos vinculados con informaciones, teorías y conceptos, como los que atañen a las prácticas, procedimientos y actitudes-.

De esta manera, si bien el vínculo pedagógico puede definirse como inherentemente asimétrico (Basabe y Cols, 2010), en la modalidad, al trabajar con sujetos adultas/os y en un contexto de flexibilidad en la enseñanza, se presenta la posibilidad de construir un vínculo más horizontal. Esto se encuentra en sintonía con los hallazgos de Cabrera et. al (2022), quienes destacan el disfrute de las clases por parte de las/os docentes y las expectativas de conocer lo que puede suceder en el aula. Esta actitud de las/os profesoras/es se funda en la confianza y creencia en que las/os estudiantes están dispuestas/os a aprender, lo que favorece al vínculo pedagógico (Monetti, 2021).

La horizontalidad del vínculo se cimenta en la autoridad pedagógica que construyen las/os docentes en el aula de la modalidad de jóvenes y adultas/os. Esto ocurre porque se busca construir, precisamente, desde la demostración de afecto y respeto por la/el otra/o. En la EPJA ante la necesidad de realizar una enseñanza flexible y que comprenda las realidades de las/os estudiantes, se pone en práctica la escucha atenta, la posibilidad de ceder la palabra y el debate. De esta manera, se crea un vínculo afectivo y no de imposición de autoridad o normativa, ya que esto daría el resultado opuesto al deseado (Monetti et al., 2023), tal como las/os docentes entrevistadas/os compartieron que en la secundaria común les ocurre con frecuencia. Si bien disfrutaban de la enseñanza allí, mencionan que las/os chicas/os *“cansan, te quitan energía de la disciplina. Esa es la tensión de la disciplina, cansa”* [Entrevista, Profesor 4].

Al igual que se explicito a lo largo del apartado 3.1, hay aspectos de las/os estudiantes que considerar al momento de pensar la enseñanza en la modalidad. Las/os profesores se muestran flexibles ante las necesidades de las/os estudiantes, el diálogo abierto, reconocer a la/el otra/o en su singularidad y la posibilidad de aprender ellas/os también. En la entrevista la Profesora 1 sostiene:

La verdad que mi materia justo lo disfruto un montón porque podemos intercambiar un montón, y todos hablan y todos tienen (...) una experiencia privada de la que partir y experiencias en sus barrios, en sus salas médicas. Y ellos me enseñan a mí, porque yo

por ahí no conozco tanto los barrios, entonces ellos me contaban sus experiencias en cada barrio. [Entrevista]

Como puede observarse en este apartado, el reconocimiento del disfrute, la predisposición de las/os estudiantes y la horizontalidad en el vínculo pedagógico posibilitan, desde la perspectiva de las/os docentes, recuperar el deseo de saber como motor de la práctica de enseñanza. En línea con Charlot (1997) y Monetti (2014), se destaca esta dimensión como central en el trabajo con la enseñanza y como posibilitador para el aprendizaje de las/os sujetos. Las representaciones de las/os docentes, que les permiten empatizar con la realidad de las/os estudiantes, habilitan prácticas guiadas por relaciones primarias tales como el afecto, la contención y la comprensión (Brusilovsky y Cabrera, 2005). Finalmente, se comprende que el reconocimiento mutuo es fundamental al momento de lograr una eficacia simbólica, porque se constituye como base fundamental para orientar las prácticas docentes y los resultados escolares (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

3.2. Estrategias de enseñanza en el aula de la modalidad EPJA

Como se explicitó en el marco teórico de esta investigación, las estrategias de enseñanza abarcan el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos e incluyen orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar atendiendo a qué queremos que los/as estudiantes comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2009). Dichas decisiones se apoyan en los saberes que las/os docentes construyen sobre el nivel, la modalidad, los grupos de estudiantes y las materias que enseñan, y se materializan tanto en la planificación como en el desarrollo y la reflexión crítica sobre sus clases (Litwin, 2008; Edelstein, 2011). De este modo, las estrategias de enseñanza en la EPJA se constituyen como espacios en los que teoría y experiencia dialogan de manera permanente, configurando propuestas que buscan responder a las particularidades y demandas de los contextos en los que se desarrollan.

A partir de estas consideraciones, las categorías que se construyeron se organizan de la siguiente manera: (3.2.1) *Planificación abierta a los intereses de las/os estudiantes y prácticas de enseñanza situadas en el aula de jóvenes y adultas/os*; (3.2.2) *Reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida de las/os estudiantes como punto de partida del trabajo*

pedagógico; (3.2.3) Necesidad de producir materiales didácticos específicos para la modalidad y el nivel; (3.2.4) Trayectorias discontinuas y construcción progresiva de la permanencia escolar; (3.2.5) Evaluación como proceso de acompañamiento e inclusión de las/os estudiantes.

3.2.1. Planificación abierta a los intereses de las/os estudiantes y prácticas de enseñanza situadas en el aula de jóvenes y adultas/os

Para llevar adelante el proceso de enseñanza, en primer lugar, se realiza una propuesta por parte de las/os profesoras/es. Estas presentan distintas intencionalidades que no dependen únicamente de quien planifica la clase, sino que son el resultado de las decisiones de las/os docentes en conjunto con lo establecido por el currículum. Este último es un campo de disputas histórico en la EPJA y existen diversas maneras de entenderlo. Por un lado, se sostienen que la escuela es común para todas/os, independientemente de quiénes sean las/os destinatarias/os y, por el otro, se considera necesario pensar un currículum flexible, que facilite la asistencia y permanencia de las/os destinatarias/os reales (Rodríguez, 1996). Las/os profesoras/es entrevistadas/os lo comprenden en términos de propuestas flexibles para atender las necesidades de la población. En palabras del Profesor 4 *“se hace una planificación general, lo suficientemente abierta para que uno pueda ir adaptándola. El interés de los estudiantes modifica la planificación”*.

En este sentido, la planificación se constituye como parte del aula imaginada en una instancia de previsión (Edelstein, 1996; Monetti y Molina, 2023). Así, las/os profesores mencionaron que al momento de pensar las clases, lo hacen teniendo en consideración la carga horaria de la materia. A su vez, le otorgan importancia a la antigüedad que llevan trabajando en la modalidad, ya que les permite ser más exactos con el uso del tiempo y las actividades.

Las Profesoras 2 y 3 expresaron que existen complejidades al momento de enseñar la teoría de las materias. Esto lo observan en Metodología de la Investigación (Profesora 2) y las Ciencias Económicas (Profesora 3) ya que son dos espacios curriculares que tienen una impronta teórica fuerte y en los que, desde la perspectiva de estas docentes, la comprensión de la misma es necesaria para luego pensar la práctica. En contraposición, se considera importante destacar que las/os estudiantes que habitan espacios, con frecuencia, sobre muchas de las áreas curriculares que cursan -entre ellas, las Ciencias Económicas, por ejemplo-, ya han construido saberes en su cotidianidad. Dichos saberes, si bien a veces acompañan el trabajo en la

modalidad, en ocasiones también tensionan con los contenidos que les presentan sus docentes, quienes precisan abordarlos de manera situada en el aula.

A diferencia de estas docentes, el Profesor 4 menciona que en su materia no se trabaja con contenidos vinculados más a conceptos e informaciones, sino con habilidades. Explica que en las prácticas del lenguaje los contenidos están en función de las cosas que las/os estudiantes tienen que aprender a hacer. Es en este sentido, que al momento de elegir los recursos para las clases, lo hace teniendo en cuenta las habilidades que se espera que aprendan, tales como la lectura de textos breves, momentos de producción escrita. A su vez, las/os entrevistadas coinciden en que para iniciar las clases es interesante presentar disparadores que posibiliten espacios de intercambios y debates con el grupo áulico, en relación con las motivaciones e intereses de las/os estudiantes.

Según ellas/os, esta selección de actividades depende principalmente del contenido a abordar en la clase: el tratamiento pedagógico está estrechamente vinculado con el recorte del elemento cultural que se efectúa (Basabe et al., 2004). La Profesora 3 explicó que suele presentar el contenido a trabajar realizando resúmenes en el pizarrón y que luego envía el texto teórico por WhatsApp. Por otro lado, y en discusión con lo expuesto por Bargas y Cabrera (2022), las/os docentes coinciden en que las actividades que se proponen, se piensan para que las lleven a cabo en el horario escolar, sin dejar tareas para realizar fuera del mismo.

En síntesis, las decisiones que las/os docentes realizan al momento de planificar y de actuar en el aula son el resultado de los saberes construidos a partir de la experiencia en la modalidad (Monetti, 2014). Estos, aunque son diversos entre las/os entrevistadas/os, tienen aspectos en común que se vinculan, en su mayoría, con las necesidades de sus estudiantes. Las decisiones que toman al momento de planificar la enseñanza, las realizan con una mirada situada de la realidad, donde tienen en cuenta el contexto áulico, institucional, social y cultural que conlleva un proceso singular de construcción del objeto de saber (Bargas y Cabrera, 2022; Monetti, 2014). En este sentido, los saberes de las/os profesoras/es se entienden en línea con lo propuesto por Edelstein (1996), quien destaca que las decisiones metodológicas se construyen casuísticamente. Finalmente, si bien las/os entrevistadas/os mencionan que tienen en cuenta lo sugerido por el diseño curricular, en sintonía con Finnegan (2016), se interpreta que existen tensiones en relación con la elección de los contenidos o habilidades que realizan, a partir de considerar los aspectos mencionados anteriormente (Finnegan, 2016).

3.2.2. Reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida de las/os estudiantes como punto de partida del trabajo pedagógico

Al igual que plantea Brusilovsky (2006), se entiende que incorporar las experiencias de las/os sujetos favorece a la construcción del ejercicio de la ciudadanía. Esto es posible a partir de generar momentos donde las/os docentes y estudiantes interactúan desde sus afiliaciones y pertenencias a otros espacios que ingresan al aula (Monetti, 2014, 2021). Dicha dinámica se encuentra presente en las prácticas de las/os entrevistadas/os como parte de sus saberes didácticos. Así, por ejemplo, la Profesora 1 menciona que la materia Política Sanitaria le posibilita intercambiar con las/os estudiantes, ya que ellas/os *“sabían de, no sé, de sus salitas médicas, sus experiencias en los hospitales públicos, lo que ellos veían”* [Entrevista]. Del mismo modo, le ocurre a la Profesora 3 que al trabajar sobre materias que se vinculan con las Ciencias Económicas, retoman los saberes previos de las/os estudiantes y lo relaciona con el trabajo. En este sentido, la docente explica que *“hablamos mucho de la realidad. Entonces siempre tienen algo relacionado con sus saberes previos, con el trabajo, porque yo también hablo del trabajo. Entonces me dicen, en mi trabajo me pasó tal cosa, entonces lo relacionamos con la materia”* [Entrevista, Profesora 3].

Es interesante cómo las/os Profesoras/es incorporan no sólo los intereses de las/os sujetos, sino que también coinciden en la importancia de consultarles sobre aquellos temas o problemas que les interesaría abordar, en relación con los objetos que cada una enseña [Entrevista Profesoras/es 1, 2 y 4]. A su vez, el Profesor 4 menciona que *“A veces ocurre con adultos que los mismos alumnos, en su interés, modifica tu planificación. Es decir, vos empezás a trabajar pensando en hacer una cosa y los alumnos, por su propio interés, te empiezan a sugerir otra”* [Entrevista, Profesor 4].

Tener en cuenta las demandas o sugerencias de las/os estudiante es un aspecto que favorece la confianza de las/os mismas/os en relación con sus trayectorias educativas ya que en palabras de la Profesora 2 *“hay gente que aparece y dice, yo hace muchísimos años que no leo, que no estudio, dejé la escuela hace, no sé, 10 años, no sé si voy a poder, ¿viste?”* [Entrevista, Profesora 2]. Por lo que, partir de sus experiencias, les da seguridad y valor a los aprendizajes que construyen no solo en la escuela, sino también en los espacios que transitan fuera de la institución escolar.

De esta manera, en concordancia con lo abordado en el apartado anterior, las decisiones que las/os docentes toman para accionar en el aula de la EPJA, lo hacen de manera situada. A su vez, son el resultado de las experiencias y del reconocimiento de la/el otra/o, que moldean

la identidad y los modos de socialización profesional, y constituyen el producto de los saberes docentes, en particular de aquel que responde a la pregunta de *cómo enseñar* (Monetti 2014; Tardif, 2014).

Teniendo en cuenta las experiencias laborales y sociales de las/os estudiantes, se aproximan a la construcción de un currículum especializado en el territorio del que las/os mismas/os son parte (Villa, 2020). Al abordar los contenidos desde las realidades de quienes transitan el aula, como las teorías económicas o la sanidad, se orientan a una práctica crítica ya que les permiten a las/os destinatarias/os profundizar en marcos teóricos relacionados a lo que viven cotidianamente. De esta manera, las/os estudiantes se ven interpeladas, ya que abordar problemas conocidos fortalece el deseo de aprender y enseñar. Esto aporta al vínculo pedagógico en tanto habilita, desde el afecto y el reconocimiento, la participación y formación en el proceso de enseñanza (Brusilovsky, 2006; Monetti, 2021).

3.2.3. Necesidad de producir materiales didácticos específicos para la modalidad y el nivel

Dentro de las síntesis de opciones que realizan las/os docentes, es importante reconocer los recursos y los materiales como maneras de accionar con las/os estudiantes de la modalidad (Edelstein, 1996). Esta selección es una práctica compleja que deviene del entramado desarrollado hasta aquí, donde se relacionan dimensiones sociales, instrumentales y personales (Brusilovsky, 2006). En este sentido, las/os entrevistadas/os coinciden en que los materiales didácticos que utilizan para sus clases se vinculan con las particularidades de esas/os jóvenes y adultas/os que transitan la escuela. Así, mencionan que:

Hay que pensar que son todos muy diversos, que vienen de realidades diferentes, que hay muchos adultos que dejaron la escuela hace mucho tiempo y les cuesta retomar, o les cuesta, leer de un PDF del celular, entonces hay que poner la letra grande [...] también algunos les entrego textos cortos. [Entrevista, Profesora 1]

En relación con lo mencionado por la Profesora 1, la Profesora 3 explicó que la forma de comunicarse de manera más sencilla con sus estudiantes es creando grupos de WhatsApp, ya que por lo general no manejan plataformas como Classroom. A su vez, retoma que para los textos complejos realiza una transposición didáctica (Chevallard, 1991) que les permita comprender lo que allí se está explicando, a partir de hacer fáciles las palabras complejas y de

construir resúmenes en el pizarrón. Así también, el Profesor 4 reconoce este aspecto como una dificultad, ya que al tener estudiantes alejadas/os de las instituciones educativas, tienen el desafío de acompañar con la adaptación de los tiempos “*y otras veces es adaptar incluso el material con el que se trabaja, la forma en que se evalúa*” [Entrevista, Profesor 4].

Los aspectos aquí señalados constituyen los saberes didácticos de las/os docentes, en tanto, realizan una mediación pedagógica al momento de pensar las formas o modalidades con las que esperan enseñar los contenidos y habilidades. Esto es parte de los problemas de la didáctica y de las prácticas de enseñanza que necesariamente realizan las/os profesoras/es con sus saberes, como parte del compromiso de que todas/os las/os estudiantes aprendan (Camillioni, 2007). A su vez, esta toma de posición sobre cómo enseñar, es decir, qué medios y recursos utilizar, qué material didáctico construir, son decisiones metodológicas que se realizan de manera situada (Edelstein, 1996). Para hacerlo en la EPJA hay que tener en cuenta las características de las/os jóvenes y adultas/os, sus condiciones materiales y culturales de posibilidad. Esto es fundamental porque el uso adecuado de estas estrategias, es parte de los factores que influyen al momento de que se sostengan en el tiempo las trayectorias de esas/os estudiantes (Montesinos et al., 2010). En síntesis, ante las tensiones históricas sobre un currículum común o uno particularizado (Rodríguez, 2008), las/os docentes lo moldean en tanto producen sus propios materiales didácticos como una herramienta de inclusión socioeducativa.

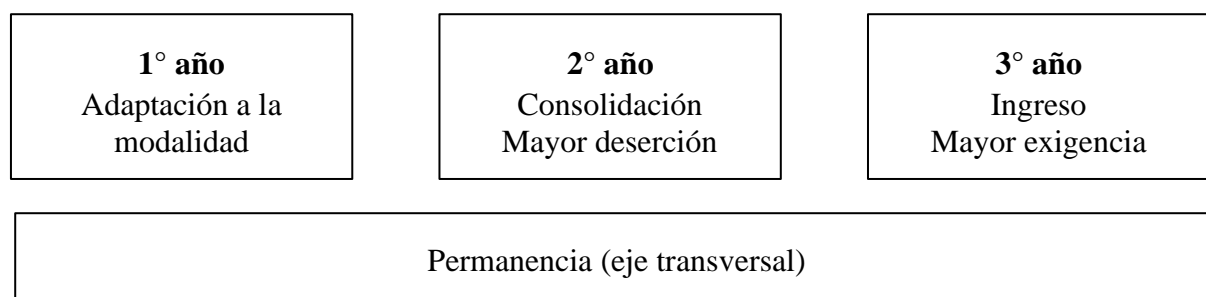
3.2.4. Trayectorias discontinuas y construcción progresiva de la permanencia escolar

Como se ha descrito a lo largo de esta tesina, el interés principal es los saberes didácticos en las clases escolares de la modalidad de EPJA. En ella interactúan las/os profesoras/es con un grupo de estudiantes que es heterogéneo en el sentido descrito en el apartado 3.1.1 (Basabe y Cols, 2010). Allí, las/os primeras/os buscan entender sus propuestas en términos más flexibles (3.1.2) para acompañar las necesidades de las/os estudiantes y, para permitir la asistencia y permanencia de las/os mismas/os.

En este sentido, se considera de interés presentar en el *Gráfico 1* los aspectos que las/os docentes destacan al momento de caracterizar las diferencias entre los años escolares y las particularidades que reconocen al momento de planificar sus clases.

Gráfico 2

Características por año del Nivel Secundario con modalidad en EPJA



Fuente: Elaboración propia.

La síntesis del *Gráfico 1* permite organizar visualmente las principales intencionalidades que las/os docentes se proponen en los distintos años y los desafíos que presentan los últimos dos. Así también, se considera importante destacar la búsqueda constante de la permanencia de las/os estudiantes, frente a una de las principales problemáticas que presenta la modalidad que es el desgranamiento estudiantil.

La Profesora 3 y el Profesor 4, quienes trabajan en los tres años de la modalidad, resaltan que en el primer año buscan enseñarles el funcionamiento de la escuela. El Profesor 4, menciona que:

El primer año en general son años de adaptación, entonces yo me predispongo a trabajar ahí. Lo que hago es un, sobre todo el primer cuatrimestre, es un ingreso del alumno a la modalidad de adultos y un intento de retenerlo al alumno, que no se pierda, porque muchas veces el primer choque hace que muchos alumnos se vayan. [Entrevista]

Tal como se puede observar en el *Gráfico 1*, el año de mayor deserción en la modalidad es segundo [Entrevista, Profesora 2; Entrevista, Profesor 4], por lo que se busca trabajar desde la permanencia y consolidación de las trayectorias de las/os estudiantes. A su vez, la totalidad de las/os entrevistadas/os coinciden en señalar como problemático que, en el tercer año, ingresan muchas/os estudiantes nuevas/os. Esto ocurre debido a que usualmente abandonan la secundaria común en los últimos años y las equivalencias de la modalidad les permiten ingresar allí. A pesar de esta presencia de estudiantes nuevos, la Profesora 3 agrega que en “segundo y

tercero, como ya conocen la didáctica o la mecánica o cómo funciona la escuela o la institución, se planifica distinto” [Entrevista].

Es frente a esto que se entiende que el trabajo docente se ve modificado según el año que las/os estudiantes estén transitando y en concordancia con los objetivos de la modalidad. Como se mencionó, en primer y segundo año se busca la adaptación, mientras que en tercero, el Profesor 4 explica que:

El último año es un año donde uno, primero que el alumno si transitó a los 3 años del secundario de adultos, está en condiciones de tener cierta exigencia. Y además porque el secundario de adulto habilita para estudios superiores, entonces el alumno tiene que salir con habilidades que le permitan, si quiere, iniciar un estudio superior. [Entrevista]

En síntesis, y en concordancia con Cabrera et al. (2022) y con Montesinos et al. (2010), se entiende que enseñar en la modalidad implica generar propuestas educativas adecuadas para la heterogeneidad de la población que es destinataria, porque estas son factores que influyen en la posibilidad de concretar y sostener en el tiempo la trayectoria escolar en el nivel secundario. A su vez, se comprende que la enseñanza se ve atravesada por la problemática del abandono y la revinculación, en tanto las/os docentes reconocen y realizan diferencias en las propuestas didácticas, según las mismas y los años escolares. Esto ocurre frente al hecho de que consideran que el uso de múltiples y flexibles estrategias de enseñanza contribuye en la adaptación de la modalidad y, en consecuencia, evita las inasistencias y el aumento del abandono (Fandon, 2020).

3.2.5. Evaluación como proceso de acompañamiento e inclusión de las/os estudiantes

Se entiende a la evaluación como parte de las decisiones metodológicas que realizan las/os docentes para pensar sus prácticas áulicas (Edelstein, 1996), por lo que resulta de interés comprender las maneras en que evalúan en la modalidad. Al momento de responder las preguntas sobre cómo llevan a cabo este proceso en un aula de jóvenes y adultas/os, las/os profesoras/es le otorgaron gran importancia a la asistencia, al trabajo diario y la participación en clase. En palabras de la Profesora 2, ella evalúa *“primero la asistencia, después la participación en clase, pero participación no de hablar, sino de estar presente, digamos, atento. La atención, digamos. El trabajo en clase, si se ponen a hacer algo”* [Entrevista].

Al momento de construir las notas finales, mencionan al trabajo sobre las actividades en clase y las elaboraciones personales como producciones que tienen en consideración. Así también, suelen realizar trabajos prácticos a carpeta abierta donde buscan principalmente la integración de conceptos. La evaluación, de este modo, no se erige simplemente como una instancia de certificación y acreditación, sino que busca ser un espacio en el que se entran los contenidos abordados con los saberes previos que traen las/os estudiantes, atendiendo a la particularidad de esas trayectorias discontinuas que las/os caracterizan. El Profesor 4 explica que *“hay una evaluación en proceso, que trabajo mucho en adultos [...] Depende del tema es la manera en que se va a evaluar. Hay muchas producciones que tienen un resultado final, pero yo evalué el proceso y el resultado final”* [Entrevista]. Las/os entrevistadas/os reconocen, entonces, esa especificidad del trabajo con adultas/os como un trabajo pedagógico y didáctico distinto al que se lleva a cabo con adolescentes.

A partir del análisis anterior, se reconoce la importancia de la asistencia y el trabajo en clase para la evaluación en la modalidad. Esto se presenta en línea con Camillioni (2007) y Elola et al. (2010), quienes entienden a la evaluación formativa como una evaluación de proceso centrada en las/os sujetos que, en este caso, está en sintonía con el contrato pedagógico que es parte del aula. A su vez, las/os profesoras/es prevén los momentos de evaluaciones formales de manera accesible, en tanto buscan realizar trabajos prácticos con la posibilidad de hacer uso de la carpeta y construir integraciones a partir de lo abordado en clase. Así, en concordancia con Edelstein (1996) se entiende que la previsión de la práctica áulica está intencionada en un doble sentido: el trabajo cotidiano y la posibilidad de apoyarse en el mismo al momento de la evaluación.

3.3. Formación y prácticas profesionales

A partir de comprender las decisiones metodológicas que las/os docentes de la modalidad toman sobre la enseñanza, se considera importante conocer las mediaciones que ellas/os reconocen como constitutivas de su devenir profesional y de sus prácticas docentes actuales (Ferry, 1997). Esto surge como una necesidad frente al hecho de que la formación específica para la EPJA no cuenta con una trayectoria de continuidad sistemática, y no ha sido asumida como política a nivel nacional (Rodríguez, 2008), por lo que se vuelve de interés sistematizar la experiencia de las/os entrevistadas/os en torno a dicha formación. Acceder a ellas fue posible debido a que, en las entrevistas, se consultó sobre los distintos procesos de reflexión individuales y colectivos que la resignifican. A su vez, se indagó sobre la

transformación de sus prácticas con el pasar de los años, con vistas a construir un balance reflexivo (Ferry, 1997). A partir de sus respuestas, se construyeron dos categorías, a saber: (3.3.1) *La modalidad como un terreno desconocido en la formación docente inicial* y (3.3.2) *Construcción de la identidad profesional como proceso artesanal y colaborativo*.

3.3.1. La modalidad como un terreno desconocido en la formación docente inicial

Se entiende que la formación docente presenta distintas etapas y que los saberes profesionales se consolidan en la formación inicial y continua ya que moldean la identidad y los modos de socialización profesional de las/os profesoras/es (Tardif, 2014). Es por esto que se comprende como importante mencionar las diversas formaciones de las/os entrevistadas/os: Profesora de Biología (Profesora 1), Profesora de Filosofía (Profesora 2), Contadora con Tramo de Formación Pedagógica efectuado (Profesora 3) y Profesor de Castellano y Literatura (Profesor 4). Si bien no todas/os tienen su título inicial de profesoras/es, coinciden en que desde lo pedagógico y didáctico no fueron formados para trabajar en la modalidad. Sin embargo, consideran que utilizan las herramientas básicas que les enseñaron en sus carreras de formación docente para la enseñanza en la actualidad. Esto se encuentra en sintonía con los hallazgos de Cabrera et al. (2022), quienes reconocen que en la formación inicial de las/os docentes no contaron con espacios curriculares vinculados a la educación de adultas/os.

Dentro de las particularidades de cada experiencia de formación es interesante retomar que la Profesora 2 (Profesora de Filosofía) menciona que ella no aprendió a enseñar en la modalidad, ni en el nivel, pero atribuye esto a que se recibió hace muchos años y reconoce que, en la actualidad, se aborda de distintas maneras la enseñanza en el nivel secundario. La Profesora 3 menciona que su base es contable y que *“fue un abismo entre lo que yo estudié y lo que después tuve que explicar acá. Lo pedagógico me sirvió un montón”* [Entrevista].

Las/os entrevistadas/os reconocen a partir de sus experiencias y, en sintonía con lo expuesto por Rodríguez (2008) y Finnegan (2016), que la formación en la modalidad no presenta una trayectoria de continuidad sistemática, y no ha sido asumida como política a nivel nacional. Esto implica que *“cada uno busca hacer cursos por fuera de su tiempo laboral (...) pero bueno, ese como es fuera del horario laboral, uno tiene que tener las ganas y el tiempo de hacerlo”* [Entrevista, Profesora 1].

Si bien se reconoce que los saberes docentes comienzan a consolidarse en la formación inicial, se identifican distintos momentos a lo largo del recorrido profesional que contribuyen a moldear el ser docente. En este sentido, aunque los espacios de formación que proponen

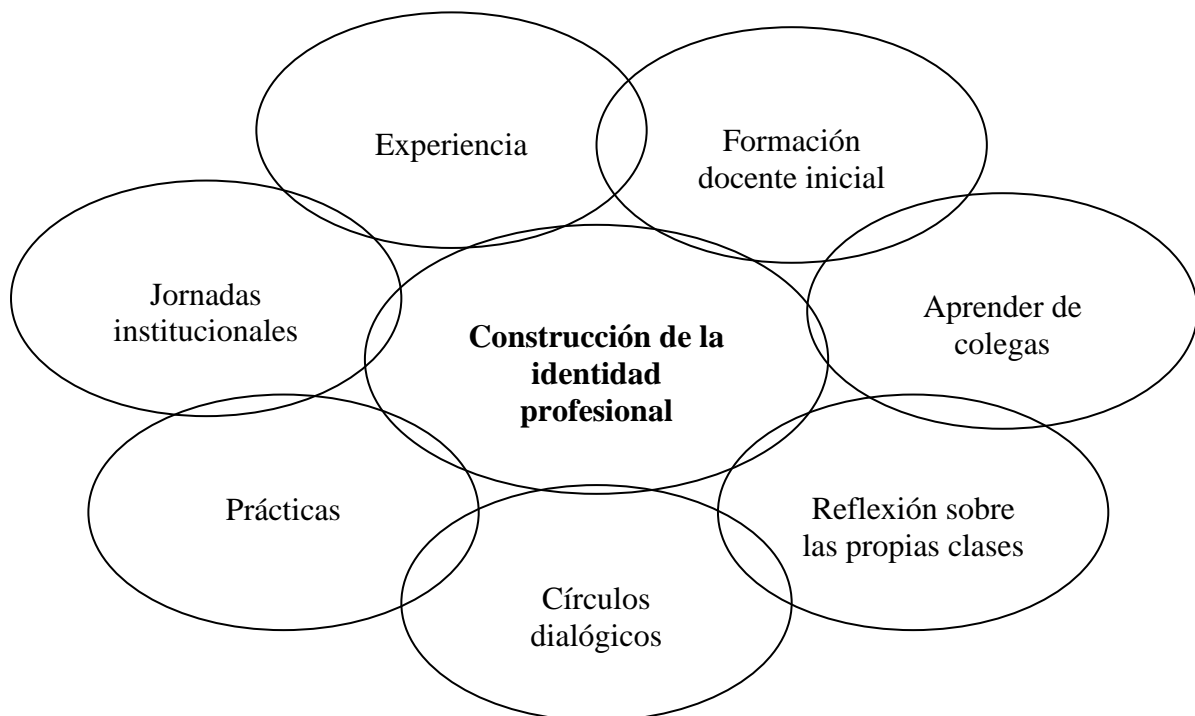
experiencias sobre la modalidad sean acotados (Rodríguez, 2008), las/os docentes construyen sus saberes profesionales en otros ámbitos, como en sus historias de vida personales y las prácticas profesionales, en tanto son una exploración inicial que estructuran a la/el profesional que se está formando (Tardif, 2014).

3.3.2. Construcción de la identidad profesional como proceso artesanal y colaborativo

Siguiendo a Monetti (2023), se entiende que las/os docentes se vuelven constructores activos de sus propios saberes en sus vivencias personales y experienciales. Es por esto que se consideró importante realizar un esquema de aquellas experiencias que las/os entrevistadas/os coinciden en reconocer como parte de este proceso, tal como puede observarse en el *Gráfico 2*.

Gráfico 2

Procesos artesanales y colaborativos que forman a las/os docentes de la EPJA



Fuente: Elaboración propia.

Este gráfico representa los procesos que las/os entrevistadas/os coinciden en valorar como positivos en la construcción de la identidad profesional que realizan para enseñar en la modalidad. Sin embargo, se entiende que el mismo no refleja la totalidad de los aspectos

valorados por las/os docentes por lo que se considera importante avanzar sobre la descripción de cada una/o de ellas/os.

La Profesora 1 menciona que antes de enseñar en la modalidad tuvo experiencias con jóvenes y adultas/os en espacios de religión. A su vez, menciona como significativo que su papá y su mamá terminaron el nivel secundario en un CENS, por lo que vivió de manera muy cercana las complejidades que transitan sus estudiantes hoy en día.

La Profesora 2 explica que aprendió a dar clases en un proyecto de extensión denominado *Filosofía con niñas, niños y adolescentes* y retoma que el mismo conlleva una manera de ver la filosofía. A su vez, destaca la importancia de la revisión y reflexión de sus prácticas a partir de los aportes de sus estudiantes, es decir, sus devoluciones orales y actitudinales ya que comentó que sus clases se vieron modificadas a partir de que no le prestaban la atención que ella esperaba:

Nada, ni no les interesaba. Y yo me sentía tan mal, digo, ¿qué hago acá? ¿Para qué la filosofía? [...] Y entonces, me acuerdo que estaba en un vespertino, este, medio pesado, y nada, no me daban ni bolilla, tenía que estar todo el tiempo con la disciplina, porque peor, cuando no están interesados, peor. Y entonces empecé a nada, a plantear cosas de ellos mismos, a tratar de hablar en lo de ellos y, bueno, así hasta empezamos a establecer un vínculo, ¿viste? [Entrevista, Profesora 2]

Como se mencionó en el apartado anterior, la Profesora 3 es contadora y realizó la formación pedagógica para trabajar en escuelas secundarias. Allí llevó a cabo las prácticas profesionales en un CENS y valora esta etapa formativa como un gran aporte a su carrera docente ya que, en sus palabras *“pretendía que las clases fueran universitarias, y después me di cuenta que no podían ser universitarias y que estaba en una secundaria de adultos”* [Entrevista].

Finalmente, el Profesor 4 también reconoce como positivas sus prácticas profesionales en la modalidad, sin embargo agrega que los años de experiencia lo fueron formando y que estos le permiten reconocer qué cosas le funcionan para enseñar en EPJA y cuáles no. A su vez, explica que *“no hay una receta para dar clases en, sobre todo en adultos, porque los cursos son muy heterogéneos, entonces, por ahí lo que funcionaba muy bien con un curso no funciona con otro, y lo tenés que adaptar”* [Entrevista, Profesor 4].

Como puede observarse, en las experiencias brevemente descritas, las/os profesoras/es transitaron un proceso de reflexión, a partir de distintas circunstancias, sobre sus propias prácticas profesionales (Tardif, 2014). De esta forma, en sintonía con Ferry (1997), se considera que la problematización de sus intervenciones áulicas es fundamental para la construcción de su identidad profesional y que, a su vez, construyen saberes de manera simbólica, activa y temporal que les permiten tomar decisiones y actuar durante la acción de enseñar (Monetti, 2014).

Así también reconocen como importantes las jornadas institucionales, donde se intercambian experiencias, porque *“muchas veces uno también aprende de lo que te van diciendo”* [Entrevista, Profesora 2]. A su vez, mencionan que aprendieron a dar clases en la modalidad a partir de colegas y docentes con los que compartieron, y retoman como importante su antigüedad en la EPJA. Esto se encuentra en sintonía con lo que Alliaud (2017) propone cuando menciona a las/os docentes como artesanos de la enseñanza. En este sentido, recobra importancia el intercambio de experiencias donde se ponen en valor, se recuperan y comparten los saberes sobre las herramientas que posibilitan la acción. Es así que narrar y tener la posibilidad de experimentar diversas vivencias de colegas, en instancias de formación como las jornadas institucionales, es altamente valorado por las/os entrevistadas/os (Alliaud, 2017).

Como se mencionó en la categorización anterior, las/os docentes aprenden de sus historias de vida, historias escolares, en las construcciones que realizan a partir de los espacios de formación como prácticas profesionales y en la experiencia misma (Tradif, 2014). A su vez, las/os entrevistadas/os revalorizan los espacios donde se narran los saberes que se construyen en el intercambio con otras/os colegas y aquellos que ellas/os mismas/os producen de manera situada en sus reflexiones sobre las realidades que viven día a día (Monetti, 2014; Ferry, 1997).

En síntesis, ¿cuáles son los saberes didácticos que construyen los/as docentes de la modalidad de EPJA en Bahía Blanca?

En este capítulo se analizaron los saberes didácticos de las/os profesores de la modalidad de jóvenes y adultas/os desde la perspectiva teórica que orienta esta investigación. Con el fin de sintetizar la información construida, se considera relevante organizar visualmente las categorías que orientaron la discusión y el análisis de los datos. En este sentido, la *Tabla 3* presenta la sistematización de las mismas que se construyeron a partir de las reflexiones emergentes del proceso analítico.

Tabla 3

Categorías construidas para el análisis de los datos sobre los saberes didácticos de las/os profesoras/es de EPJA en CENS de Bahía Blanca

Ejes	Categorías
3.1. Concepciones docentes acerca de la enseñanza	3.1.1. El estudiantado de la modalidad: heterogeneidad y compromiso
	3.1.2. La enseñanza como una acción flexible
	3.1.3. La enseñanza como disfrute
3.2. Estrategias de enseñanza en el aula de la modalidad de EPJA	3.2.1. Planificación abierta a los intereses de las/os estudiantes y prácticas de enseñanza situadas en el aula de jóvenes y adultas/os
	3.2.2. Reconocimiento de saberes previos y experiencias de vida de las/os estudiantes como punto de partida del trabajo pedagógico
	3.2.3. Necesidad de producir materiales didácticos específicos para la modalidad y el nivel
	3.2.4. Trayectorias discontinuas y construcción progresiva de la permanencia escolar
	3.2.5 Evaluación como proceso de acompañamiento e inclusión de las/os estudiantes
3.3. Formación y prácticas profesionales	3.3.1. La modalidad como un terreno desconocido en la formación docente inicial
	3.3.2. Construcción de la identidad profesional como proceso artesanal y colaborativo

Fuente: Elaboración propia.

Tal como permite reconocer la *Tabla 2*, en la sección 3.1., se buscó caracterizar a las/os estudiantes de la modalidad y las maneras en que las/os docentes comprenden su enseñanza a partir del contexto en el que se sitúan. Allí se pusieron en discusión los resultados con investigadoras/es que se dedican a indagar sobre la modalidad como sobre la enseñanza en sus aspectos más generales. La sección 3.2. fue el resultado de las descripciones de las/os profesoras/es sobre cómo enseñan en la modalidad, qué herramientas, estrategias, recursos, técnicas emplean y de qué manera evalúan. Si bien se encontraron antecedentes con los cuales discutir, principalmente se analizaron en relación con las categorías teóricas que se seleccionaron para esta investigación. Finalmente, la sección 3.3. analiza las valoraciones de

las/os entrevistadas sobre la construcción de sus saberes didácticos. Aquí se retomaron pesquisas vinculadas al campo de estudio de la formación docente y de esta última en la EPJA.

En síntesis, los hallazgos expuestos en este capítulo permiten comprender cómo se configuran los saberes didácticos de las/os docentes de los CENS en el contexto particular de la ciudad de Bahía Blanca. Estos resultados no solo dan cuenta de la heterogeneidad del estudiantado y de la flexibilidad de las prácticas de enseñanza, sino que también evidencian cómo estos procesos se construyen en un entramado local específico.

Las voces docentes recuperadas en las entrevistas muestran que la enseñanza en esta modalidad se sostiene en una fuerte capacidad de adaptación a los perfiles y necesidades de las/os estudiantes, quienes llegan a la escuela con trayectorias diversas y, muchas veces, interrumpidas. Esta flexibilidad no se limita a los contenidos, sino que también atraviesa los modos de organizar el tiempo y el espacio escolar, el acompañamiento cercano y sostenido, y el reconocimiento de las experiencias previas como punto de partida para la construcción de nuevos saberes.

En el caso particular de Bahía Blanca, el emplazamiento de la mayoría de los CENS en la zona céntrica, con fácil acceso a múltiples líneas de transporte, constituye un factor facilitador para el ingreso y la permanencia. A su vez, esto favorece el intercambio de saberes entre docentes y estudiantes, dónde las/os profesores valoran la posibilidad de aprender sobre Bahía Blanca a través de compartir las experiencias como estrategia de enseñanza. En palabras de la Profesora 1:

Ellos me enseñaban a mí, porque yo por ahí no conocía tanto los barrios, entonces ellos me contaban sus experiencias en cada barrio. Y eso lo que tiene también en el centro es que la comunidad educativa es de distintos barrios, porque si toman el colectivo, quedan en pleno centro y se bajan en el CENS (...) o porque trabajan en el centro y se van del trabajo al CENS. Entonces son como de todos los barrios, digamos. [Entrevista]

No obstante, persisten desigualdades territoriales que configuran una tensión entre centro y periferia, en tanto los barrios más alejados solo disponen de propuestas como el plan FinEs. Esta distribución territorial no es neutra: condiciona el acceso, las trayectorias y las posibilidades de apropiación de los saberes escolares, a la vez que bosqueja un mapa educativo que refleja desigualdades históricas en el acceso al derecho a la educación, sobre todo, en esta

modalidad y nivel.

Aquí resulta pertinente retomar lo expresado por el Profesor 4 quien compartió en las entrevistas que la modalidad en Bahía Blanca cuenta con sedes que dependen del sindicato de UOCRA, Empleados de Comercio, Cáritas [Entrevista, Profesor 4]. En este sentido, ante la ausencia por parte del estado, las instituciones sociales –que históricamente acompañan a los sectores más vulnerados– han buscado la forma de ser puente entre este y sus comunidades, ofreciendo condiciones materiales concretas para que accedan al derecho a la educación.

De este modo, el panorama que surge del análisis realizado da cuenta de que los saberes didácticos docentes en la EPJA se construyen en tensión entre políticas que buscan garantizar flexibilidad y prácticas que, en la cotidianeidad, deben enfrentar los desafíos que plantea un contexto social y territorial marcado por la heterogeneidad, la desigualdad y, al mismo tiempo, el compromiso de estudiantes y docentes por sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Reflexiones finales y posibles líneas de acción

El análisis desarrollado a lo largo de esta investigación permitió aproximarse a los saberes didácticos que las/os docentes construyen en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en CENS de Bahía Blanca. En este capítulo final, se recuperan los principales hallazgos, se reflexiona sobre su relevancia en el marco de los debates actuales sobre la enseñanza en la EPJA y se presentan posibles líneas de acción y proyecciones de trabajo que contribuyan a profundizar la comprensión de este campo de estudio, reconociendo sus tensiones, potencialidades y desafíos.

Frente a la complejidad del campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os, se consideró fundamental indagar sobre la siguiente pregunta de investigación: *¿qué saberes didácticos construyen las/os profesoras/es en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os en Centros Educativos del Nivel Secundario (CENS) de la ciudad de Bahía Blanca?* Tal inquietud surge de conocer que, en general, las/os docentes cuentan con el conocimiento disciplinar y pedagógico-didáctico para ejercer en el nivel secundario y superior, pero están exentas/os de la orientación en la modalidad. A su vez, se fundamenta en la diversidad de perfiles existentes en el aula de estas instituciones y la flexibilidad de la enseñanza propuesta por las normativas que regulan su funcionamiento (Bargas y Cabrera, 2022; DGCyE, 2023).

En este sentido, se buscó *comprender los saberes didácticos que construyen las/os profesoras/es en la modalidad de EPJA en CENS de la ciudad de Bahía Blanca*. Indagar sobre los saberes didácticos permitió dar cuenta de las construcciones que realizan las/os docentes sobre lo que es enseñar y aprender en estas instituciones, y que esto posibilita su acción profesional y la comprensión del campo de la enseñanza.

En relación con el primer objetivo específico que se propone *describir las concepciones sobre la enseñanza de las/os profesoras/es en la modalidad de EPJA en CENS*, se han encontrado tres categorías que dan cuenta de las concepciones docentes acerca de la enseñanza.

Se lograron *caracterizaciones acerca de las/os estudiantes de la modalidad*. Las/os docentes las/os reconocen como *sujetos heterogéneos y comprometidos* con su formación (3.1.1). En este sentido, en la construcción simbólica, activa y temporal (Monetti, 2014, 2023) que realizan las/os profesoras/es de las/os estudiantes, se resaltó la importancia de la disposición que tienen para aprender. Esto lo relacionan con las motivaciones que las/os llevan a iniciar o finalizar sus estudios secundarios en la modalidad. Dichas motivaciones son divididas en cuatro grandes perfiles, entre los que se encuentran: las/os jóvenes que interrumpieron su trayectoria

en la secundaria común; las personas mayores que lo tienen como algo pendiente; las/os trabajadoras/es que necesitan el título secundario para continuar con sus empleos; y las madres que desean aprender para acompañar a sus hijas/os en la escuela. Al momento de describir cada uno de ellos, se mencionan particularidades de los tres primeros, ignorando los aspectos que podrían caracterizar a las madres en la institución. También se reconoció que quienes asisten a la modalidad realizan un continuo movimiento donde suelen retirarse y acercarse (Montesinos et al. 2010) de la escuela gracias a la flexibilidad de la misma.

Ante las características de la/el sujeto pedagógico que asiste a la modalidad, las/os profesoras/es entienden *la enseñanza como una acción flexible* (3.1.2), donde se consideran las necesidades de las/os mismas/os para contribuir a que permanezcan y asistan diariamente a la escuela (Rodríguez, 1996). Allí se busca no infantilizar la formación de las/os estudiantes, efectuar decisiones didácticas fundadas en los saberes previos de las/os mismas/os y que revaloricen sus conocimientos, vinculando los contenidos a sus realidades, los tiempos institucionales y la planificación de propuestas situadas. Es menester destacar que si bien las/os docentes pertenecen a campos disciplinares distintos, piensan sus clases principalmente desde las características de las/os estudiantes, para construir desde la validación de sus experiencias y el respeto.

Finalmente, *la enseñanza como disfrute* (3.1.3) surge como una categoría emergente, donde las/os docentes mencionan que trabajar con estudiantes adultas/os que presentan una actitud positiva y predisposición para aprender, les permite construir un vínculo más horizontal que en la secundaria común. Esto les habilita el deseo de saber como motor de la práctica de enseñanza, lo que se constituye como posibilitador para el aprendizaje de las/os sujetos (Charlot, 1997; Monetti, 2014).

Con el segundo objetivo específico se buscó *caracterizar las estrategias de enseñanza que las/os profesoras/es manifiestan llevar a cabo en la modalidad de EPJA en CENS*. A partir del mismo, en relación con las decisiones didácticas que efectúan los/as docentes, se crearon cinco categorías que permitieron el análisis y discusión de los datos.

La primera categoría es sobre *la planificación abierta a los intereses de las/os estudiantes y prácticas de enseñanza situadas en el aula de jóvenes y adultas/os* (3.2.1). Allí se conoció que las/os docentes entienden el currículum en términos de propuestas flexibles para atender las necesidades de las/os estudiantes, posicionándose así en la disputa histórica sobre un currículum común o pensado para sus destinatarias/os reales (Rodríguez, 1996). También se considera importante la carga horaria de las materias para pensar las clases, y se destaca la antigüedad que tienen ejerciendo en la modalidad como un factor que les permite ser más

precisas/os con la misma. De manera similar ocurre con los contenidos y habilidades a enseñar, donde las decisiones que efectúan las/os profesoras/es son el resultado de los saberes construidos a partir de la experiencia en los CENS. Si bien dichos saberes son diversos, en general se vinculan con las necesidades de las/os sujetos que asisten.

Otra de estas se vinculó con el *reconocimiento de saberes previos y experiencias de la vida de las/os estudiantes como punto de partida del trabajo pedagógico* (3.2.3). Esta categoría, permitió conocer que las/os docentes toman las experiencias e intereses de las/os estudiantes, trabajando de manera situada y dando lugar al intercambio de saberes. Así construyen un vínculo pedagógico desde el afecto y el reconocimiento, la participación y formación en el proceso de enseñanza.

A su vez se consideró la *necesidad de producir materiales didácticos específicos para la modalidad y el nivel* (3.2.3) como parte de las síntesis de opciones que realizan las/os docentes. Aquí también se observa la mirada sobre las necesidades de las/os sujetos pedagógicos, en relación con sus condiciones materiales y culturales de posibilidad. Esta categoría denota el compromiso que las/os profesoras/es tiene para con ellas/os, ya que el uso adecuado de estas estrategias es parte de los factores que influyen al momento de que se sostengan sus trayectorias en el tiempo.

Dentro de la cuarta categoría se encuentran *las trayectorias discontinuas y la construcción progresiva de la permanencia escolar* (3.2.4). En este sentido, se reconoció que el trabajo docente se ve modificado según el año escolar. En el primero se busca construir la adaptación en la modalidad, donde realizan un ingreso para acompañar e intentar que las/os estudiantes permanezcan en la misma. Así también, se mencionó que el segundo año es donde hay mayor deserción, mientras que en el tercero ingresan muchas personas nuevas que en su mayoría, son jóvenes. En síntesis, enseñar en la EPJA implica generar propuestas educativas adecuadas para la heterogeneidad de la población que es destinataria, porque estas son factores que influyen en la posibilidad de concretar y sostener en el tiempo la trayectoria escolar en el nivel secundario (Montesinos et al., 2010).

Por último, se presenta como categoría emergente *la evaluación como proceso de acompañamiento e inclusión de las/os estudiantes* (3.2.5). Esta nos permitió comprender que en el contexto de flexibilidad en el que llevan adelante sus clases, se prioriza el trabajo áulico, la participación y la asistencia. También se evalúa a partir de trabajos prácticos a carpeta abierta y se entiende a la evaluación como parte de un proceso centrado en las/os sujetos, lo que se condice con el contrato pedagógico que es parte del aula.

En cuanto al tercer objetivo específico, se tuvo por intención *identificar las instancias formativas y las prácticas profesionales que les permiten a las/os profesoras/es construir saberes didácticos sobre la modalidad de EPJA desde sus perspectivas*, y en relación con este se construyeron dos categorías.

La primera se denomina *la modalidad como un terreno desconocido en la formación docente inicial* (3.3.1). Allí se conoció que las/os profesoras/es no contaron un espacio curricular vinculado a la modalidad de jóvenes y adultas/os en su formación inicial, pero destacan particularidades de la misma que hacen a la construcción de los saberes que hoy portan. Así también se conoció que ellas/os realizan una *construcción de la identidad profesional como proceso artesanal y colaborativo* (3.3.2). En este sentido, se retomaron las experiencias personales y colectivas que destacaron como significativas en su formación. Las primeras muestran en común que las/os docentes transitaron procesos de reflexión a partir de diversas situaciones que las/os marcaron. Las segundas se vinculan con jornadas institucionales, el aprendizaje a partir del contacto con colegas y docentes, y los años de antigüedad que les permitieron ser artesanos de la enseñanza (Alliaud, 2017).

En síntesis, a partir del análisis de los datos, se comprendieron los saberes didácticos en sus aspectos más generales y vinculados con la especificidad de la EPJA que se pueden resumir en la heterogeneidad de perfiles estudiantiles que asisten y la flexibilidad de la enseñanza. Sin embargo, el estudio presenta limitaciones vinculadas con las didácticas específicas. En este sentido, se comprende como una futura línea de acción investigar los entramados según las particularidades de cada una de áreas disciplinares y las complejidades de su enseñanza. Así también, podría ser de interés observar clases, acceder a otros CENS de la localidad de Bahía Blanca y entrevistar a actoras/es institucionales como a las/os Docentes Integradores de Círculos y Trayectorias (DICyT) y profesoras/es de otras disciplinas. En esta misma línea se consideraría un gran aporte indagar sobre los FinEs y sus vínculos con los CENS. Se hace mención a este aspecto ante la similitud en las ofertas, la precarización del trabajo docente y la demanda real de los mismos.

Esta tesina es un aporte novedoso al campo de la EPJA en tanto sistematizó los saberes didácticos que las/os docentes de la modalidad construyen desde sus propias experiencias, percepciones y reflexiones de la realidad que transitan día a día en la ciudad de Bahía Blanca. La sistematización de estas experiencias es un insumo para pensar la formación docente a partir de tener en cuenta aquellos aspectos formativos que las/os entrevistadas/os construyeron con el tiempo. Conocerlos de manera previa al ingreso de un aula de la modalidad sería una contribución al trabajo docente y a la ampliación de los derechos para las/os estudiantes que

acceden a los CENS. A su vez, la EPJA es un tema escasamente abordado en Bahía Blanca, mientras que las investigaciones didácticas sobre el mismo, en la localidad, se desconocen. En este sentido recuperar los saberes docentes en un entramado de tensiones entre lo prescripto y lo situado, en la marginalidad política y pedagógica de la que son parte los CENS, da cuenta de la especificidad de los mismos y la necesidad de que estos sean prioritarios para garantizar el derecho a la educación de cada persona que decida transitarlos.

Referencias bibliográficas

- Aires Cunha, J. P., Marilao, B. A., Klampachas, B., Lopetegui, M. J., Rausch, H. D., & Sánchez, C. (2021). Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal N.º 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 243–258. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-299>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Editorial Paidós
- Basabe, L. y Cols, E. (2010). La enseñanza. En Camilloni, A. W., Cols, E. Basabe, L. y Feeney, S. (Ed.) *El saber didáctico* (2º ed., pp. 125-161). Editorial Paidós.
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. OPFYL, 2004.
- Bargas, N. y Cabrera, M. E. (2022). Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco. Serie indagaciones*, 1(32), 9-22. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-310>
- Beillerot, J., C. Banchard-Laville y N. Mosconi (1998) *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(38), 277-311. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503811.pdf>
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Boquín, M. S., y Canali, G. (2019). *Propuestas educativas para jóvenes y adultos: ¿y los Bachilleratos Populares en Bahía Blanca?* [Artículo de conferencia]. En: VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel. Noviembre, diciembre, 2015. Bahía Blanca, Argentina.
- Cabrera, M. E., Bargas, N., y Onnainty, M. (2022). Reflexiones sobre la formación y los saberes necesarios para la enseñanza de los profesores que trabajan en el nivel secundario de adultos. *Revista del Instituto de Investigación en Educación*, 13(18), 102-124. <https://doi.org/10.30972/riie.13186348>

- Camillioni, A. W. (2007). Justificación de la didáctica. En Camillioni, A. W., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (Ed.). *El saber didáctico* (2° ed., pp. 19-22). Editorial Paidós.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Aique Grupo Editor.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camillioni, A. W., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (Ed.). *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-90). Editorial Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa*. Aique Educación.
- Fandon, M. E. (2020) *De la secundaria articulada con formación profesional al Secundario con Oficio: La experiencia del CENS n°456 de la ciudad de La Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1891/te.1891.pdf>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6, 33-42.
- Finnegan, F., y Montesinos, M. P. (2016). Panorama de la oferta educativa del nivel secundario de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. *Serie Apuntes de investigación*, (3), 5-27. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/03-finnegan-montesinos-panorama-oferta-epja-pcia-bs-as-issn.pdf>
- Finnegan, F. (2022). El nivel secundario de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Argentina. Contribuciones y desafíos para la democratización de la educación en V. Acuña-Collado y R. Catelli Jr (Ed.), *La Educación de Personas Jóvenes y Adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina* (pp. 127-146). Nueva Mirada Ediciones.
- Godoy, M. L. (2023). *Identidades laborales y trabajo docente en contexto de encierro. Un estudio en la Unidad Penitenciaria N° 4 de la ciudad de Bahía Blanca* [Tesis de

- grado, Universidad Nacional del Sur]. Repositorio Institucional Digital del Departamento de Ciencias de la Educación.
- Guastavino, F y López, L. (2017). La educación de jóvenes y adultos a partir de la ley nacional de educación: Aproximaciones a su historización. *XIV Jornadas rosarinas de antropología socio-cultural: "Antropología(s) en el contexto sociopolítico actual. Debates y desafíos en clave latinoamericana"*, Rosario, Argentina. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/0b6c0319-9689-45c6-b737-c6743e210068/content>
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- Lorenzatti, M. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Ferreyra Editor.
- Lorenzatti, M. C. y Tosolini, M. (2020). Los aportes de Freire para repensar las prácticas de enseñanza con jóvenes y adultos. *Revista IICE*, (48). <https://doi.org/10.34096/iice.n48.10201>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1, 119-127. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1083/1126>
- Monetti, E. (2014). *La enseñanza*. Ficha de cátedra. Mimeo
- Monetti, E. (2021). La relación pedagógica en las prácticas de formación. *Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 48-74. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/4946/3600>
- Monetti, E. (2023). El docente universitario: su relación con el saber didáctico. En Dilson Cavalcanti, D., Vercellino, S. y Xypas, C. (Org.) *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul Coleção Saber e relação ao saber: tendências e perspectivas*. (Vol.1, pp. 197-209). Editora CRV.
- Monetti, E. M., Adrián, C., Alarcón, S., y Ciccioli, I. (2023). *¿Es posible enseñar la autoridad?* Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/6535>
- Monetti, E., y Molina, M. E. (2023). La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: entramado de sentidos, representaciones y prácticas. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(34), 259–271. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>

- Montesinos, M. P., Sinisi, L. y Schoo, S. (2010). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos [ponencia]. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5556/ev.5556.pdf
- Mosegui, A. (2020). *Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades]. Repositorio Digital UNS. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5306>
- Olivares, J. (2022). El enfoque de los diseños curriculares de la educación secundaria de jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires a lo largo de las décadas. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales / UNJu*, 62, 201-226.
- Olivares, J. (2025). Los modelos institucionales de la secundaria para jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires: un análisis de largo plazo (1970-2018). *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales Historia*, 9(1), 616-648. <https://doi.org/10.23854/autoc.v9i1.476>
- Pergolesi Fuentes, H., Acosta, O., y Araya, I. (2023). *La experiencia extensionista de acompañar estudiantes siendo estudiantes: Educación secundaria en un frigorífico recuperado: diálogos entre educación popular, derechos humanos e interseccionalidad* [Objeto de conferencia]. En Memorias del II Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/157856>
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*, (8), 80-85.
- Rodríguez, L. (2008). *Situación presente de la educación de Jóvenes y Adultos en Argentina*. CREFAL.
- Rodríguez Moncada, E. (2009). Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 137-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096007>
- Serra, J. C. (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Miño y Davila Editores.
- Sirvent, M. T. (1999). Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática. Ficha de Cátedra de Filosofía y Letras UBA, 1999. en:

- https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/p.1_sirvent_m._t._contexto_de_descubrimiento_y_situacion_problematika.pdf
- Sirvent, M. T. (2005). Los jóvenes y adultos en la argentina en el contexto de las políticas de neoconservadurismo. *Pensamiento Educativo*, 37(2), 277-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455847>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S. A. DE Ediciones Madrid.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*. [Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados]. John Wiley & Sons.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, S.A.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas De Educación*, 6(1), 97–124.
- Vicente, M. E. (2023). Panorama de la educación permanente de jóvenes y adultos en Argentina: una aproximación cuantitativa en la actualidad. *Educação, Porto Alegre*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44517>
- Vicente, M. E. (2024). La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Argentina: avances actuales desde las políticas públicas educativas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 13(4), 1-19. <http://hdl.handle.net/11336/236082>
- Villa, A. (2020). Educación Formal Alternativa: jóvenes, adultxs y territorios. *Confluencia de Saberes*, (2), 31-52.
- Visotsky, J. A. (2021). Hegemonía-subalternidad en la historia social de la educación. Reflexiones en centros de alfabetización de adultos en Bahía Blanca-Argentina entre los años 1999 y 2003. Bahía Blanca. Praxis Editorial. Recuperado de <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5801>
- Walker, V., Formichella, M. M., y Kruger, N. (2021). Derecho a la educación y desigualdades sociales: Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 317–334. <https://doi.org/10.37177/unicen/eb31-304>

Wanschelbaum, C. (2012). La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación. *Revista IICE*, 1(32), 87-98. <https://doi.org/10.34096/riice.n32.493>

Documentos consultados

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2023). *Propuesta curricular Nivel Secundario de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores*. Bracchi, C. (coord). Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. Maquetación.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2010). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: Estado del conocimiento (1990–2009)* (Serie Informes de Investigación N.º 3). Ministerio de Educación de la Nación.

Ley 1420 de 1884. Ley de Educación Común. 8 de julio de 1884.

Ley 24196 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. 31062.

Ley 13688 de 2007. Ley Provincial de Educación. 27 de junio de 2007.

Resolución 87 de 2009. [Consejo Federal de Educación]. Aprobar para la discusión, conforme lo establece el artículo 10º de la Resolución CFE N° 1/07, los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, que como Anexos I y II, respectivamente, forman parte de la presente resolución. 15 de octubre del 2009.

Resolución 118 de 2010. [Consejo Federal de Educación]. Aprobar los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” que como Anexos I y II forman parte de la presente resolución. 30 de septiembre de 2010.

Resolución 254 de 15. [Consejo Federal de Educación]. Aprobar el documento: "Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales", que define los criterios generales para las presentaciones de las jurisdicciones y que como anexo I, forma parte de la presente Resolución. 27 de mayo de 2015.

Anexo 1:

Guía de preguntas para las entrevistas a las docentes de acuerdo al objetivo específico al que responden:

Objetivos específicos	Preguntas
Introdutorias	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Hace cuantos años trabajas como docente en la modalidad? 2. ¿Qué materia enseñas? 3. ¿Dónde estudiaste? 4. ¿En qué escuelas (CENS y otras) trabajas actualmente? ¿Del CENS que años tenes a cargo? 5. ¿Cómo es un día tuyo en el que das clases en el CENS?
Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Cómo definirías a lxs estudiantes de esta modalidad? ¿Cómo es enseñarles? 7. ¿Qué podrías decirme sobre la tarea de enseñar en este nivel? 8. Muchas investigaciones hablan de la complejidad que perciben las/os docentes al momento de enseñar bajo la flexibilidad que se propone desde la modalidad, ¿vos cómo gestionas este aspecto? 9. En la realidad de todos los días en las escuelas suele existir una distancia entre las normativas y el día a día. ¿Cómo vivís esto en los CENS?
Construcciones metodológicas	<ol style="list-style-type: none"> 10. Otras investigaciones de las que he leído para realizar este trabajo dicen que las/os docentes enfrentan un gran desafío al momento de planificar la enseñanza de esta modalidad, ¿vos cómo lo vivís? <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza, técnicas, procedimientos, recursos que más utilizas? ¿Por qué? b. ¿Qué criterios tener en cuenta al momento de seleccionar el contenido a enseñar? c. ¿De qué modos lo que vos planificas se modifica cuando lo llevas al aula? ¿Cómo? ¿Qué aspectos? d. ¿Cómo y qué tenes en cuenta al momento de evaluar?

Instancias formativas y prácticas profesionales	<p>11. ¿Qué herramientas te dió la formación inicial para llevar adelante una clase con jóvenes y adultos?</p> <p>12. ¿Qué espacios ofrecen las instituciones para reflexionar sobre sus prácticas en la modalidad? ¿Qué tipos de ayudas reciben? ¿De parte de quiénes?</p> <p>13. ¿Cómo aprendiste a enseñar en este contexto? Es decir, ¿donde adquiriste el saber necesario para pensar la enseñanza de jóvenes y adultos?</p>
---	---

Anexo 2:

Entrevista Profesora 2

- ¿Hace cuántos años trabajás en la modalidad? ¿Qué materia enseñás?
- Sí, yo estoy acá en esta escuela nada más desde, este, desde el 2008, más o menos. Y doy filosofía y también metodología de la investigación.
- ¿Dónde estudiaste?
- En la universidad. Hice el profesorado y la licenciatura, hice las dos.
- ¿Y en qué otras escuelas trabajás actualmente? ¿En otro CENS, en otras escuelas secundarias comunes?
- Sí, sí, trabajo en escuelas secundarias comunes. O sea, la única que tengo de CENS es acá. ¿Y qué años qué años tenés a cargo?
- Acá tengo segundo y tercero. Segundo con metodología de investigación y tercero con filosofía. O sea, que yo los conozco, que eso está bueno. De segundo es el mismo grupo que después tengo en tercero en otra materia, pero generalmente los conozco.
- ¿Y cómo ves, por ejemplo, un día tuyo en el que venís a dar clases acá?
- Es muy lindo, el ambiente es hermoso. Es muy lindo. O sea, he tenido distintos grupos. ¿No? Pero en general es como que hay, no sé, ¿viste? Los más grandes tienen como un interés ya, como una aplicación, una motivación, por ahí, ¿viste? Eso, de querer terminar secundarios, de aprender también. O sea, es bárbaro. Vos hablás y ellos te escuchan y están interesados, ¿sí? Pero, bueno, ha habido otros, este, grupos que por ahí no. Pero, por ejemplo, ha pasado esto de que yo puedo tener, los tengo un año y después los tengo al otro, de ver alumnos que, este,

empiezan muy así, muy adolescentes, ¿no? Entre, ponele, 18, 20 años, y en el tercer año ya después están como que han hecho, ¿viste? Un clic así, que han madurado, no sé, y agarran esta onda así, que te digo, de querer terminar, de interés, de crear otra cosa.

- ¿Cómo definís vos a los estudiantes de la modalidad, cómo es enseñarles a ellos?

- Bueno, son, este, como te decía, muy interesados, participativos, ¿sí? Te preguntan, cumplidores. O sea, en el caso de que no cumplan por ahí con las tareas o eso, es porque o han tenido circunstancias de trabajo o por ahí las mamás, ¿viste? Con la familia, los hijos. Pero en general siempre es como que, ¿viste? Le ponen esfuerzo para para cumplir y para para, este, seguir, seguir. Hay mucha deserción también, ¿sí? Lo que yo veo. No es fácil, porque ellos por ahí vienen, ¿viste? De trabajar todo el día y el horario, estar acá hasta las 11 de la noche, es difícil. Yo he visto muchachitos que se duermen, ¿viste? De venir, de trabajar todo el día, ¿viste? Con un trabajo físico, qué sé yo, ¿viste? Peones de albañil, ¿viste? Esos trabajos son más duros y les cuesta. Es realmente un esfuerzo para terminar. Que, bueno, cuando terminan es una alegría, pero realmente es es es un logro, es un esfuerzo total.

- En esta compañía que vos hacés de segundo a tercero también se ve, o sea, ¿hay estudiantes que no vuelven en tercero?

Sí, sí. Bueno, en terceros agregan ahora por cuestiones, digamos, burocráticas, se agregan muchos. ¿Sí? a hacer tercer año, porque ahora tienen esa posibilidad de que si tienen hecho hasta no sé qué año del secundario común, les dan el primero y el segundo año de acá se lo dan. Entonces entran directamente en tercero, y en tercero generalmente son más numerosos, ¿sí? O sea, agregás gente. Sí. Pero dejan muchos también.

- Yo pensé que por ahí el primer año, o sea, como una hipótesis también, bueno, que el primer año si no se enganchan con con la modalidad, con la forma de enseñar el propio o demás, bueno, como que es más común. Creía que quizás ya el segundo o tercero no pasaba esto.

- No, no. No, es más, te digo, para mí el el el daño de más deserción es segundo. Mirá. Sí. Sí, sí, porque ya el que está en tercero, bueno, hace todo lo posible para terminar. Y pero segundo sí, dejan mucho. Y después, bueno, muchos, este, que vuelven, este, capaz pasan 2 años y volvéis a tener los mismos alumnos que de segundo, que han dejado. Y que van a intentan otra vez, y más de una vez, bueno, terminan, ¿sí? O sea, como que hacen unos intentos, a veces no no lo pueden sostener, y no lo pueden sostener y vuelven después.

- ¿Y para vos enseñarles es como, o sea, es igual que una secundaria común?

- Y para mí es, este, qué sé yo, para mí es distinto en ese sentido de la motivación, ¿viste? Vos lo ves más eso de que en la escuela secundaria el chico está ahí porque tiene que estar, y con todas las mañas, todos los vicios, toda la cosa de sexto año adolescente, ¿viste? Por ahí

es más esfuerzo llamarles la atención con algo que les interese, digamos, captarlo, ¿no? Acá es otra actitud. Es otra actitud, sí. Bueno, y el tema de la disciplina también, ¿no? El secundario, bueno, tenés que estar ahí, ¿viste? En un, digamos, un tiro y afloje para para para el tema de la disciplina. En cambio, acá no, eso ya, a no ser algunos grupos, por ahí, excepcionales en que se ha dado grupitos más adolescentes, ¿viste? En en adultos, en que, este, sí, tenés que estar llamándoles la atención, que se callen, que no salgan, que vuelvan del recreo, porque se van y no vuelven más y esas cosas. Pero pasa otra cosa interesante que es cuando como por ahí los grupos hay adolescentes y gente más grande, muchas veces la gente más grande ayuda muchísimo a regular a estos chicos más, este, más adolescentes, digamos, ¿sí? Los van como apuntalando, como, este, ayudando, conteniendo. No sé, he tenido grupos que, ponele, me acuerdo de acá de 2 señoras que los retaban. “Ay, pero cómo no viniste la clase pasada”. Que falta falta que no ves, te perdés en la clase. Entonces, yo, bueno, este perdés en la clase, qué sé yo, bueno. Funciona, este, funciona bárbaro eso.

- Por ahí muchas investigaciones de las que estuve leyendo hablan de la complejidad que perciben los docentes al momento de planificar bajo esta flexibilidad que busca el currículum. ¿Vos cómo cómo lo ves a eso?

- Bueno, la flexibilidad en cuanto a qué, o sea, podría ser, yo creo que 1 de los problemas más grandes es la asistencia. Y después, en cuanto a, no sé cómo decirlo, capacidad o, este, sí, hay gente que aparece y dice, yo hace muchísimos años que no leo, que no estudio, dejé la escuela hace, no sé, 10 años, no sé si voy a poder, ¿viste? No sé, va, a mí me parece que no, nada, por ahí hay que un poco más lento, más personalizado. Pero, bueno, al ser el clima, este, más todo más tranqui, que vos no tenés que estar lidiando ahí con que si se portan bien, se portan mal, si te dan bolilla o no te dan bolilla, vos podés hacer por ahí un acercamiento más personalizado a las personas, a cada uno, ¿viste? Así que, o sea, yo planifico igual. Pero después la cuestión es cómo lo llevas adelante en el aula. Ya te digo. Bueno, el tema de la flexibilidad con la asistencia, por lo menos yo me lo planteo de tener en cuenta cuáles son las causas de la inasistencia, porque a veces consiguen un trabajo y no vienen por un mes, y bueno. A mí me da cosa no dejar que puedan seguir la escuela si después pueden retomar, pueden hacer otros trabajos, compensatorios, qué sé yo, para compensar para compensar la asistencia. O o las madres, porque hay muchas mamás que vienen, que se le enferman los chicos, no sé.

- Y la asistencia porque va muy ligado o vos lo relacionas mucho con la evaluación o cómo, o sea, por qué la asistencia o sea, por qué la flexibilidad en cuanto a la asistencia?

- Acá hay un régimen. Esto es presencial y tiene que cumplir con el 70% de la asistencia. Es bastante... no es alto. Es bastante accesible la asistencia, pero hay gente que no lo puede

cumplir. Bueno, entonces hay que ver. Por lo menos yo lo miro así, desde ese lado, ver las circunstancias de cada uno. Después está el que no viene porque no tiene ganas, bueno, eso ahí ya, listo, ¿qué va a hacer? Eso lo decide cada uno.

- Bueno, otra de las preguntas es que por ahí en la realidad del día a día, en las escuelas hay distancia por ahí en lo que las normativas te dicen que tenés que hacer. ¿Vos cómo lo vivís a eso? O sea, ¿sentís que es así, que no es así?

- Sí. ¿Qué sé yo? Mirá acá, más o menos, en las reuniones institucionales, si bien se ven las normativas, pero también siempre se trata de ir a lo real y buscar convenimos algunas cosas. ¿Sí? Me parece que el, por ejemplo, la asistencia no es el 70%, me parece que es un poquito más que se pide por normativa, no sé si no es el 75 o el 80, pero bueno, acá como un acuerdo de toda institucional, decimos, bueno, hasta el 70%, este, se se considera ya han cursado. Por ejemplo. Sí, sí, sí, sí. No, pero eso sí, sí, se amolda, en realidad se amolda. Ponele ahora, yo no sé qué pasa, bueno, bueno, con todo lo que pasó, pero no están viniendo, No hay no hay asistencia. Entonces, bueno, estaba la directora dele insistir, vengan a clases. Hay una realidad que, bueno, si vos te guías nada más por la normativa, dejás afuera a todo el mundo.

Claro. Y no es la idea tampoco, ¿no? Mas haciendo un esfuerzo extra. Claro. Porque, eso sí, venir acá a la escuela de adultos es un esfuerzo extra a toda la vida cotidiana que llevás. ¿Viste? No es como el chico del secundario, como ve, bueno, tiene una familia. Sí, ya una contención o cosas ya solucionadas, ¿no? Este, acá, nada, tienen que trabajar, ser padres, madres, este, cuidar familias y, bueno.

- Otra de las investigaciones que también estuve leyendo es que, bueno, por ahí, bueno, vos me dijiste que planificas igual que en la secundaria común. Sí. O sea, eso, que por ahí muchos docentes dicen, bueno, ¿cómo planifico para la modalidad para estos jóvenes y adultos? O sea, por quizás por la diversidad de realidades, si bien en la educación común también hay diferencia de veces, bueno, por esto de las edades, de que quizás hay gente que se desvinculó mucho tiempo

- Este, yo planifico muy en general, eso es lo que pasa también. Muy en general y, bueno, este, filosofía por ahí se presta del enfoque que vos cómo enseñes filosofía, si a mí me gusta que puedan pensar y debatir entre ellos y hablar y qué sé yo. Entonces, bueno, ¿eso yo cómo lo planifico? Y, bueno, nada, planifico un trabajo a partir de una temática que puede ser interesante y la traigo acá, y después veo qué pasa. O sea, yo me desligo de la planificación. Y eso, que vos decís, lo va surgiendo, bueno, ¿a quién le cuesta más, menos? ¿Quién viene? ¿Quién no viene? ¿Quién, este, participa o no participa o, bueno, lo voy manejando en el en el momento. Pero eso lo hago acá y lo hago también en secundaria. Sí. Bien, no es una particularidad que implica

la modalidad.

- No, no, no. Capaz que cabría que, no sé. Yo me, digamos, la particularidad la tomo en eso, en el tema del esfuerzo que hacen para venir, en la asistencia, en por ahí que si eso, la vida que han llevado, pues, por ahí muy separada del trabajo intelectual, entonces, este, por ahí cuesta más. ¿Verdad? Para el que no hace un ejercicio intelectual, nosotros, pues, estamos en estas carreras. ¿El que está en otra cosa? qué sé yo, yo lo voy acompañando, lo voy esperando, o sea, nada, es más una cuestión actitudinal de 1 en el momento que de una planificación de contenidos o cosas o que voy a dar o o cómo, qué sé yo.

- Y hablando por ahí un poco del cómo. Por más que vos no lo planifiques antes, cómo serán las clases, o sea, no sé qué recursos, estrategias, qué qué hacés

- Bueno, ya algo ya te adelanté. Sí. A mí me gusta me gusta eso, justamente que se animen a hablar, a decir lo que piensan. No, es fácil. No, no. Este..., eso me cuesta en todos lados, ¿sí? O sea, siempre vos podés tener en el curso personas más, este, extrovertidas que hablan y, qué sé yo, bueno, que te ayudan a romper el hielo y eso. Pero no, sí, eso hay que trabajarlo. No están acostumbrados a que les pregunten qué piensan sobre algo, ¿sí? Entonces, en el momento, ¿viste? Pero, bueno, ha habido experiencias tan lindas, mirá. Yo tenía acá un alumno que él me contaba que había. Porque también, bueno, hay que ver qué por qué están acá, ¿no?Cuál es la la lo lo que no pudieron hacer o por qué o en qué frustración han tenido antes o qué les pasó. Entonces, este chico me decía, no, yo siempre fui muy tímido, no podía hablar y yo me sentía re mal. Iba a la escuela, me sentaba ya a lo último, no hablaba con nadie, repetí un año, después repetí otro año y no podía manejar eso, y listo, no fue más a la escuela. Y después, cuando ya tuvo él 18 y eso, empezó a venir acá. Y acá justo coincidió con un grupo de esos, este, fantásticos, fantásticos, súper integrados, re amigos, se juntaban, compartían todo, que eso lo he visto muchísimo en los CENS, ¿sí? Y este chico, entonces, en las clases de filosofía empezó a dar sus ideas, y claro, él era brillante, pero era super reflexivo. Entonces, todos empezaron, no, a ver qué va a hablar Gabriela, a ver qué dice, qué sé yo, todo. La cosa es que él se reintegró, se iba a las fiestas con los amigos y estaba feliz, feliz. Y eso es algo que yo veo que pasa, porque me ha pasado en varios cursos en donde hay personas con, este, distintas capacidades y, este, y han sido integrados perfectamente. Re bien. Sí, que por ahí en secundario común con los adolescentes, no sé si es una cuestión de edad o de, no sé.

Por ahí, de no saber manejarlo también, ¿no?

- No saber manejarlo, de que es todo más así, ¿viste? Yo te digo, acá es todo muy tranquilo, ¿no? Acá no tenés que lidiar con con malos comportamientos ni, qué sé yo.

- Me decías de las estrategias...

- Si, debates, que digan su opinión, siempre trabajamos así, todas las cosas las leemos en clase, las hablamos un montón, y después siempre hay una última instancia que es de escritura, de que cada uno labore, escriba. Sí, eso sería más o menos, así en general.

- ¿Y se llevan por ahí actividades a la casa o así intentan hacer todo acá?

- No, yo les propongo hacer todo acá. Bueno, eso tiene que ver con la flexibilidad también, me parece. Porque, no, en la casa, si ellos vienen de trabajar o con las familias, con, ¿viste? No, yo les digo, ya que hacen el esfuerzo de venir acá y estar acá y gastar estas horas en estudiar, bueno, las usamos acá y hacemos todo acá, todo.

- Después, hay otra pregunta que, bueno, me dijo, me fuiste contestando, pero por ahí como que lo voy a reorientar, es el tema de los contenidos. Mi pregunta veis por ahí si alguna actitud en particular, algún interés en particular te hizo traer, no sé, otro filósofo que no habías pensado, por ejemplo, o no sé, respecto a segundo año, no sé, otro tema de investigación, o no sé cómo das la materia de de metodología de la investigación, pero proponer x tema de investigar por tal cosa.

- Sí, sí, sí, siempre. Totalmente. Sí, sí, sí, o sea, la planificación es nada más que un una línea para seguir, pero muchas veces ellos traen, este, cosas acá. Es más, hay gente, a veces, gente muy, este, muy culta, ¿viste? Y que te propone temas y cosas y, este, y bueno, bárbaro, ¿sí? Hemos hecho cosas por propuestas de ellos, ¿sí? O mirar alguna película porque a ellos les llamó la atención o, este, sí, sí, siempre. Es más, yo se los propongo eso, ¿sí? Que es todo lo que quieran traer para para acá, para pensar, para discutir, para ver, para que lo traigan, ¿sí?

- Y en relación a a en a tu lugar como docente, Si pensás en cómo llegás adelante una clase en segundo, cómo la llegás en tercero, ¿crees que hay alguna diferencia?

- No, porque son distintas materias. Entonces, no. Ponele, a mí metodología de la investigación me cuesta más darla, porque, bueno, filosofía es lo que uno estudió y más con esta esta formación que que tuvimos de filosofía con niños y, bueno, todo eso a mí me influye mucho en cómo, bueno, hay la filosofía, cómo la entiendo, todo. Pero metodología de la investigación siempre les planteo a ellos, bueno, yo soy profe de filosofía, vamos a ver como una filosofía de la ciencia, les propongo, Entonces, planifico una primera parte de, más bien, más conceptual, de de porque vienen sin ningún bagaje de nada. Entonces, bueno, tengo que empezar con cuestiones, este, epistemológicas y qué sé yo. Y en la segunda parte recién vemos los pasos para seguir la investigación y, bueno, y eso. ¿Sí? Pero siempre desde una mirada que se los aclaro. Yo digo, bueno, acá si tuviera un profesor de historia, seguramente va a ser otra la mirada. La mía es problemática, digo, acá vamos a ver un montón de problemas, y entonces siempre estamos viendo la epistemología desde los problemas que surgen de ahí, y bueno,

también en esto de cómo investigar, siempre es desde lo problemático.

- ¿Hay alguna diferencia que vos pienses en relación con el año en el que enseñás?

Yo de filosofía me corrí de lo conceptual, ¿me entendés? Entonces, porque son otras miradas de la filosofía como ejercicio, como praxis, como otra cosa, ¿sí? Aparecen conceptos. Pero, en cambio, a mí me cuesta, más que nada, metodología, porque ahí me encuentro con que tengo que enseñar conceptos ya definidos y cosas y sí. A mí me cuesta más, en ese sentido. Ahora, los destinatarios Sí, me parece por ahí, yo me preocupo mucho en que entiendan, en que, este, sobre todo eso, que entiendan lo que estamos viendo y que vayan haciendo eso esa comprensión conceptual. En cambio, con filosofía, no, me me como que estoy más tranquila y, bueno.

- ¿y cómo es una clase de metodología, por ejemplo.?

- Y también. También, pero siempre más sujeta a un contenido. Yo siento que soy más expositiva. Por la materia. Sí, sí. Sí. Pero con esa con eso que yo aclaro de que, como soy de filosofía, y hacemos rondas y discusiones, y hablamos mucho sobre la ciencia, el conocimiento y en así discutiendo, digamos. Sí. De de eso no me puedo salir, pero me doy cuenta que estoy más atada a lo a los contenidos.

- ¿Y el momento de evaluación cómo lo pensás en ambas materias?

- Y, bueno, también es diferente. O sea, yo siempre trato de, en metodología, de traer la filosofía, ¿viste?

Entonces, los exámenes a veces son a partir de ciertos conceptos, porque haya una elaboración personal de algo, ¿sí? O que tengan que comparar o ver, relacionar, opinar también sobre algunos conceptos. En general, son así acá, la carpeta abierta con los trabajos prácticos que vamos haciendo. Nada, sería como un momento para integrar todos los conceptos, pero no de una manera memorística, repetitiva, sino, bueno, esto de que puedan pensar, relacionar, este, nada, buscar en la carpeta cuando hicimos tal cosa, cómo lo pueden relacionar con tal otro, eso.

- ¿Y Filo?

- Y Filo es más abierto. Filo, este, no sé, las las pruebas del año pasado que tomé hice primero, les pregunté a ellos a ver qué, este, intenciones pedagógicas veían ellos en mí con ciertos con los temas, o sea, ¿cuáles eran mis intenciones? Yo yo le puse la lista de los temas que habíamos visto y entonces, respecto de esos temas, ¿qué suponían ellos que eran mis intenciones pedagógicas? Es decir, ¿qué es lo que supone que yo ellos yo buscara? Ellos yo buscaba poniendo en juego esas cosas. ¿Sí? Y bueno, eso, bueno, sí. En general, este, me sorprendió que captaron mi intención, este, mi intención, o sea, qué era lo que yo buscaba, este, al poner en juego esos temas y qué sé yo. Sí, estuvo bueno. Después, bueno, otro de reflexión, de pensar, de opinar sobre temáticas muy puntuales, por ahí preguntas, pero personales. Yo tengo en

cuenta, tengo así como dividido, este, primero la asistencia, después la participación en clase, pero participación no de hablar, sino de estar presente, digamos, atento. La atención, digamos. El trabajo en clase, si se ponen a hacer algo, se la pasan charlando todo el día. La entrega de los trabajos prácticos y las pruebas o estas evaluaciones internas. Yo de todo eso sacó una nota.

- ¿qué carga horaria tenés?

- Y acá viste que es bastante diferente. Yo tengo 3 horas cátedra de cada materia. Yo tengo los miércoles una hora veinte. Y las tutorías son de 40 minutos. Pero eso es nuevo, ¿viste? Que es un régimen de ahora de hace, no sé, 4, 5 años. Bueno, y después aparte de esto, está lo del proyecto. Viste que ahora se trabajan por proyectos por año. Y, bueno, en eso me estoy acomodando, porque no no. Es algo muy nuevo. Va, yo empecé recién el año pasado, que me tocó segundo, porque habían empezado en primero, el año pasado segundo y este año ya es tercero.

- ¿La idea es integrar en un proyecto como todas las materias?

- Todas las materias con un eje que ya está, digamos, mandado, y de ahí hay que, ese eje hay que como ponerlo en situación de cada de los alumnos, y según su interés, elaborar el proyecto. Todo re difícil, muy difícil. Un trabajo extra o, bueno, por fuera de esto. Entonces, este, ponele, el año pasado yo no llegué a armar cosas para el proyecto, porque, este, justo me faltaron, eran 2 alumnos, no querían hacer nada. Tenía que hacer todo yo, ¿viste? Y, bueno, en el primer cuatrimestre, porque encima son 1 por cuatrimestre Claro. En cada materia. Es un montón, son 4 proyectos, no, yo me quiero morir. Y, este, y, bueno, en el primer cuatrimestre no llegué, no, no, no llegamos, o sea, empezamos a leer unos textos, unas cosas, pensar a ver qué podíamos hacer y listo, ya había que presentar. Y en el segundo, ahí sí, pero también, re justo con unos chicos que venían unos días, otros chicos venían otros días, y bueno, fue muy difícil.

- ¿Y pudieron en eso verlo con alguien o simplemente llegó una baja de línea, lee esto y hace esto? O sea, alguien los capacitó, los acompañó No. Algún espacio.

- No sé ese curso Claro. Que que hizo Paula, no sé si ahí retomarán esto. Pero no, no, no, y es muy difícil, es una bajada totalmente de arriba y con cosas muy, digamos, con conceptos muy claros y muy, ¿cómo decir? Que son esos. No pueden ser otros. Muy rígidos, porque esto, bueno, te digo, los ejes los proponen ellos, los temas, y y vos los tenés que llevar a la situación, lo cual es bastante contradictorio, porque vos, si vas a trabajar con la situación, no podés trabajar con ejes dados. Pero de última tenés que elegir vos, tus ejes. ¿Sí? Y bueno, y después acomodar tu materia a eso. Qué sé yo. Yo lo tengo más o menos fácil con filosofía, bueno, metodología. Bueno, el año pasado era la situación laboral actual, los desafíos Claro.

Que pueden presentar la las situaciones laborales actuales, y el del anterior no me acuerdo. Y este año todavía, no sé, pues, bueno, recién están empezando, recién se están juntando los profes que son coordinadores para para ver En realidad, vos decías, si se adecuaba por ahí las normativas, bueno, ahí hay una adecuación total, porque los coordinadores, ya ellos trabajan poco antes el material, las cosas, los ejes, pero piensan qué se puede hacer y después, bueno, lo vemos. Que en realidad la propuesta es totalmente al revés. Vos tenés que venir acá y preguntar qué le interesa a los chicos, y de ahí subir a los coordinadores para tomar y al revés, es imposible. En 4 meses es imposible. Entonces, bueno, lo hacen al revés. Y después como lo que te piden es un resultado. Y un resultado visible además, que si cuanto más visible es mejor presentar algo que se vea, que se ¿Sí? Yo no estoy de acuerdo, para nada. Sí. Bien.

- Bueno, ya para ir terminando, respecto a tu formación inicial, ¿crees que te dio alguna herramienta para para enseñar en la modalidad?

- No, ni para la modalidad ni en el secundario, nada. A mi lo que me formó para dar clases es el proyecto de filosofía con niños. Pero, bueno, es también todo una manera de ver la filosofía, ¿sí? Sí. No, no es nada más que un método o un modo, un cómo, sino que es también como una manera de ver filosofía.

Que de algún modo ya algo, viste, había en mí, porque yo me acuerdo de las primeras experiencias que tuve, que fui a dar clase, este, no sé, yo estaba enseñando Platón, no sé qué, y no me daban bolilla, ¿viste?

Nada, ni no les interesaba. Y yo me sentía tan mal, digo, ¿qué qué qué hago acá? ¿Para qué la filosofía? Si no, no va a tener ningún, bah, no sé. Y entonces, me acuerdo que estaba en un vespertino, este, medio pesado, y nada, no me daban ni bolilla, tenía que estar todo el tiempo con la disciplina, porque peor, cuando no no no están interesados, peor. Y entonces empecé a a nada, a plantear cosas de ellos mismos, a tratar de hablar en lo de ellos y, bueno, así hasta empezamos a establecer un vínculo, ¿viste? Después ya empezaron a tenerse como cierta, esté, estima y autoridad, ¿viste? Y, o sea, pero si yo pienso en lo que me dio la universidad, o sea, la formación, no. Porque yo mirá, hoy pensaba en eso justo, porque andaba repartiendo unos papelitos con unos fragmentitos, unas preguntas para trabajar, y estuvimos un rato trabajando. Y yo, ¿qué distinto es a lo que cuando empecé a dar clase? Porque yo tenía con toda la cosa así de que hay que enseñar las fuentes, hay que hablar los libros, hay que, eso es la filosofía, estudiar los los autores y hacer, me choque, porque la realidad es otra. ¿Viste? No, la realidad es otra. Claro. Pero, bueno, hoy después de muchísimos años, este, ya devine en eso, en algo distinto, que no me dio la la la universidad. Claro. Pero, bueno, yo hace mucho que me recibí, yo sé que desde se ha ido trabajando mucho más en esto de de tener más herramientas, más más otra

mirada en la en la enseñanza media, sobre todo, ¿no?

- ¿La institución en sí brinda algún espacio en particular para hablar, bueno, de cómo enseñar, de las problemáticas que surgen en el aula al momento de llevar adelante la clase o demás?

Sí, sí, sí, de eso se habla en las reuniones. Ah, bien. Sí, sí, en las reuniones de personal a principio de año, este, que se establecen por ahí luego otra vez todo el mundo las reglas de convivencia se conversan y se nos ponemos de acuerdo, y y siempre salen a la luz.

Bueno, las realidades, una es la inasistencia. Este, y bueno, sí, no, sí, sí, se conversa. ¿Cómo cómo se van a encarar estas cosas? Todo lo que viene, como normativa, como

- ¿Y esto siempre es de parte de los profes y el directivo ponele o la inspectora o cómo? Sí, sí. ¿O hay alguna otra persona?

- A veces hay reuniones con los inspectores. Eso ha sido en los momentos de cambio, que eso cuando cambiamos ahora el régimen de que venimos tantas horas para teórico y después para tutorías, sí, tuvimos ahí reuniones y tipo perfeccionamientos para, nada, aprender todo este nuevo sistema, digamos. Ahora, con el tema de los proyectos, también ya estuvimos hace ya como 2 años, que se se dan los, este, las, ¿cómo se dice esto? Las jornadas institucionales en donde han llegado documentos y, este, y y bueno, pues sí, las tenemos que ver y a veces hacemos tipo ejercicio, ¿viste? En grupo para ver. Pero siempre muy vertical, ¿no? Siempre muy de arriba, y todo es para adaptarnos a eso que viene. En general. Y esto quiere decir vos, bueno, adaptar las normativas a las realidades y también a las posibilidades, porque los directivos también ven las posibilidades laborales de los docentes, ¿no?

- Bueno, y ahora como última pregunta, ¿vos donde crees que aprendiste a enseñar en la modalidad?

- Y con la experiencia, ¿sí? Yo empecé acá, pero a dar clase empecé en secundaria común ya varios años antes. Entonces, cuando yo empecé acá, ya había, este, adquirido otras capacidades, digamos, para dar clase. O me había despojado, por lo menos, de esa idea de lo que era la filosofía y lo que había que enseñar y tan tan así. Este, sí. Y después, bueno, nada, dando clase, dando clase y muchas veces también aprende de de lo que te van diciendo, ¿viste?

- De lo que vas hablando con los mismos chicos, los mismos que te preguntan, ¿viste? También eso se ve más acá en en los adultos, ¿viste? De que por qué estudiaste filosofía, que por qué te gusta enseñar filosofía, bueno, esas cosas, este, qué sé yo, te van haciendo, o bueno, las dificultades que van surgiendo, vos decís, bueno, esto no esto no va, porque les costó mucho, porque no, entonces, cada otra cosa, bueno, todo es muy empírico, digamos. Muy muy de la experiencia, Te lo te lo va dando.

Entrevista Profesor 4

- ¿hace cuántos años trabajas en la modalidad?

- Desde que me recibí, es decir, hace 24 años. De hecho, las prácticas las hice en adultos. Justo con la profesora con la que yo elegí para que me acompañaran las prácticas daba en adultos, me llevó a una clase de adultos, di clase con con ella y después mi primer trabajo también fue en adultos, y después he hecho otras he dado clases en otras modalidades, pero creo que en adultos nunca dejé dar. O sea, en estos 24 años di clases en adultos. Siempre en adultos, y tuve otras modalidades.

- ¿Y qué materias vas enseñando?

- Doy, prácticas ahora se llama prácticas de lenguaje, que es lengua, literatura y doy comunicación y medios, es otra materia, esas 3 materias.

- ¿Dónde estudiaste?

- Estudié en el Juan 23, me recibí de profesor de castellano y literatura en el Juan 23 y soy Técnico superior en Periodismo de la escuela Superior de Periodismo de acá de Bahía.

- ¿Y en qué escuelas trabajas actualmente?

- Ahora te estoy en adultos en 2 Cens, el Cens 452, acá en la calle La Madrid, y el cens 455, en calle San Martín al 700, que es un cens que está ubicado en el sindicato de Ate. El sindicato ofrece las instalaciones, es un convenio, es un secundario conveniado. Ofrece las instalaciones, las instalaciones no son de la provincia, son del sindicato, y todo el lo que es la la parte educativa la pone la provincia. Es un cens, igual que este, nada más que está puesto en el sindicato. Y el sindicato, nada, compra las tizas, ponen los pizarrones, hace toda la parte más de logística. Sería como una como una cooperadora y lo hace porque dentro del proyecto educativo del sindicato está eso. Bueno, Empleado Comercio tiene su cens, el cens de la calle Colón está convenido con Cáritas, lo hace Cáritas, y es una forma que algunas instituciones tienen, nada, de acercar la educación de adultos a lo que es su propia comunidad. En general, los sindicatos nacen porque hace muchos años era mucha la gente que no tenía el secundario terminado, dentro de los mismos trabajadores, entonces, ellos ofrecían la posibilidad de acercarse así. Y es el objetivo de la modalidad. Viste que esa gente que por x motivo no pudo terminar el secundario en su momento, hoy encuentra, encuentre el ámbito donde poder hacerlo.

- ¿Y en las secundarias comunes estás dando clases?

- Ahora estoy dando clases, sí, en la escuela, en la secundaria 14. En una sola me quedó, fui renunciando a las otras y me he quedado con casi todas las horas en adultos.

- ¿Y cómo es un día tuyo en el que das clases en adultos?

- Cuando doy clases en secundario común, que tengo adolescentes, yo voy pensando en lo que voy a dar y en qué es lo que va a pasar dentro del aula, de agendar las condiciones dentro del aula para que eso pase. Que muchas veces no pasa y estoy más tiempo pendiente de la disciplina, de la actitud de los alumnos, que de la del de la clase.

- Ahora, en adultos es totalmente distinto, porque yo preparo la clase y vengo con expectativas de qué me van a devolver los adultos que, en general, hacen más atractiva la clase que lo que yo tenía pensado. Porque vos te encontrás con gente que tiene experiencia de vida, que tiene su trabajo, su familia, que ha leído, que ha vivido, que ha viajado. Entonces, lo que le aportan a las clases, sobre todo a las clases de literatura, pero a las clases de comunicación también, lo que le aportan ellos es su experiencia de vida. Estás trabajando con gente que tiene tu edad o a veces más chicos o más grandes, pero que tienen mucho para aportar. Entonces, las clases son súper interesantes. Te va a pasar que lo vas a ver con muchos profes que dan en adulto, que disfrutaban mucho de dar clases en adultos. Se disfrutaban mucho. Yo disfruto mucho también con los chicos, pero cansan los chicos. Cansan, te quitan energía de la disciplina. Esa es la tensión de la disciplina cansa. Bueno, eso como un adulto no lo tenés. Ahora, los chicos te dan otras cosas que la parte afectiva y eso, claro, en adultos no lo tenes. Los chicos son mucho más cariñosos, tienen, te devuelven otra cosa. Pero también te lo cobran, eso no es gratis. El cariño no te lo dan gratis, te lo dan a fuerza de de que te hacen sufrir un poco.

- Entonces, ¿vos más o menos cómo definirías a los estudiantes de la modalidad? ¿Cómo es para vos enseñarles?

- Depende cuál sea la motivación que lleva al adulto a terminar el secundario. ¿Sí? Tenemos muchos chicos jóvenes que hacen hacen prácticamente una continuidad, terminan, interrumpen su su secundaria común y la continúan ahora, bueno, eso es un perfil de de alumno que es que viene con hábitos de estudio, lo que por ahí ha tenido algunas discontinuidades propias de no haber adquirido las habilidades que se necesitan para terminar el secundario en tiempo y forma. Ese es un perfil de alumnos de adultos. Después hay otro perfil que es la gente que por algún motivo abandonó en la época en que mucha gente abandonaba el secundario y lo tiene como pendiente como proyecto de vida. Entonces, bueno, esa gente viene a a todas las clases y lo está lo toma como un su disfrute, está disfrutando de lo que es la semana. Después hay gente que viene porque lo necesita por cuestiones laborales. A ver, bueno, esa gente pobre encima viene con mucho trabajo y por ahí les lleva, nada, tienen el sacrificio de terminar el secundario porque es una obligación. De hecho, a veces están emplazados, les dicen antes de tal fecha tenés que tener el secundario, porque si no, no te podemos renovar el contrato o cosas como hacen. Ese es otro perfil de estudiante. Y después ahí tenemos un perfil que es que hay muchas, sobre todo

madres, que tienen los hijos en una edad escolar en la que ya no los pueden ayudar con la tarea. Y vienen a aprender para enseñar más, para poder acompañar a sus hijos en, nada, en sus estudios. Bueno, ese es otro perfil. Bueno, cada uno de esos perfiles es una forma de encarar la educación.

Si nosotros damos clase una clase en general, pero, bueno, cada alumno tiene su motivación y nosotros también terminamos adaptando las clases a la motivación de cada uno. En ese sentido, es mucho más flexible. La educación de adultos es más flexible, es decir, que el profesor entiende la situación de los adultos, se adapta a los tiempos, a las formas, a veces el adulto no puede venir.

- ¿Y para vos cómo es enseñar en esta convivencia de perfiles, por ejemplo?

- Es un poco un desafío, es un desafío, pero es un desafío lindo, porque nada, uno da clases pensando siempre en la enseñanza, es decir, lo que lo que arma uno pedagógicamente, didácticamente, lo que uno planifica, está en función de la enseñanza. Pero el aprendizaje se produce solamente si el alumno está dispuesto. Bueno, lo que tiene el secundario de adultos es que los alumnos en general están dispuestos, pero de distintas maneras. Dependiendo de quién, distintas edades, distintas realidades, distintas habilidades. Hay gente que hace mucho, que no estudia y le cuesta un poco más, bueno, nada. Y eso es el desafío, cómo llevar a los alumnos, cómo adaptar a los alumnos eso. Muchas veces es solamente adaptar los tiempos y otras veces es adaptar incluso el material con el que se trabaja, lo que se la forma en que se evalúa, ¿sí? Bueno, todas esas cosas lo transforman en un desafío, en un desafío.

- Por ahí, otra de las preguntas es, bueno, muchas investigaciones de las que estuve leyendo para preparar la tesina hablan de la complejidad que implica la flexibilidad del nivel. ¿Vos cómo lo vivís a eso?

- Es complejo pero es posible. Pero es posible, pero es posible, es posible, ¿sí? Incluso la oferta educativa en la provincia tiene otros formatos si este no fuera posible. ¿Qué quiere decir? Que la escuela es todo lo flexible que puede en una estructura. Las clases son presenciales, hay un porcentaje de asistencia, hay unos períodos para cumplir con ese porcentaje de asistencia, nada, es flexible dentro de una estructura. Pero la provincia tiene otro formato, tiene un formato de secundaria que es semipresencial, en donde los alumnos pueden asistir acá a clases solamente de consulta y tutoría, y rinden exámenes, tienen los formatos de fines, que son más concentrados, el alumno prepara en 3 meses una materia y la rinde. Un poco la escuela es flexible, pero la el la el mismo sistema educativo provincial tiene otras otras opciones. Tratando, entiendo yo, de que todos los adultos que no han terminado la secundaria, tengan una

posibilidad. No sé si todos, no sé si llegará todos, pero el que pueda y tiene la voluntad, lo que tiene que hacer es encontrar cuál es el sistema que mejor le cuadre.

- Por ahí, bueno, de la mano de esta flexibilidad, otra de las preguntas que planteé es, entre la normativa y el día a día se suele decir que hay distancias, ¿vos cómo lo ves a eso? ¿Crees que en las instituciones trabajás...? ¿Es real?

- Sí, sí. La norma está, todos trabajamos conforme a la norma, pero también ahí yo siempre digo que el la la inteligencia y sensibilidad humana, o sea, las reglas sirven para organizar las actividades, y la inteligencia y la sensibilidad humana están ahí para saber cuándo la regla es menos importante que la persona. A veces la persona es más importante que la regla, y bueno, y uno tiene que ver qué hace con eso. Genera algunos dilemas a veces, pero bueno, se resuelven. En general se resuelven.

- Otra de las, bueno, de las investigaciones hablan del desafío de planificar las clases con esta flexibilidad.

- Se planifica, se hace una planificación general, lo suficientemente abierta para que uno pueda ir adaptándola. ¿Sí? Es una nada, se planifica. A veces ocurre con adultos que los mismos alumnos, en su interés, modifica tu planificación. Es decir, vos empezás a trabajar creyendo que pensando en hacer una cosa y los alumnos, por su propio interés, te empiezan a sugerir otra. Y bueno, y tenés que modificar también la planificación en función de cuál es el interés del alumno, siempre y cuando entre en el marco de lo de lo que uno está haciendo, ¿sí? Pero también el alumno con su interés modifica.

- O sea, podemos decir que sería el interés del alumno un criterio que vos tenés en cuenta al momento de planificar, básicamente.

- Sí, o sea, sé que va a pasar, yo planifico de manera general y sé que va a pasar, y a veces me pasa que tengo intenciones de trabajar alguna temática, ponele, alguna vez me ha pasado el programa pide que trabajemos poesía, vengo a trabajar poesía y me encuentro con un curso en el que son todos varones y no les interesa para nada la poesía. Y es una lucha cuerpo a cuerpo. ¿Y qué digo yo? Bueno, no, esto no. ¿Qué es lo que les interesa a ustedes? Bueno, vamos a ver, bueno, y va, vamos a ver eso, porque si no es, o sea, tratamos lo básico y no profundizamos en eso, no seguimos profundizando y buscamos cómo ver los contenidos desde otro lado, desde otro lado. Eso pasa en adultos, por ahí yo con los chicos no hago eso porque, en general, lo que recibo siempre es resistencia, no importa. Si yo tuviera que hacer eso estoy nada, no sé. Los alumnos te ven entrar y te dicen, hoy era libre, ¿no? claro, sí, sí. Hoy ahora libre. Claro, claro. Y así arrancan todas las clases. Hoy no hacemos nada, ¿no? Claro, sí. Hoy no vamos a leer. No, no, no, mi materia que es lengua no va, no se lee.

Pero en adultos sí, permite eso. Un poco tampoco porque el adulto, nada, es responsable de su propio aprendizaje, por la edad que tiene, porque está de manera voluntaria. Eso, todo eso influye, todo eso influye en la en la forma en la que se da la dinámica de clase. Un alumno que se puede ir cuando quiera, alguna vez me ha pasado de tener adultescentes y nada, tener que decirle mirá, acá viene gente, pedirle ir afuera, en privado, y decirle, acá viene gente que viene de trabajar, hace un sacrificio grande, vos no estás no estás trabajando en la clase. Es más, estás haciendo cosas que molestan en la clase. La clase está, no es obligatoria, si no tenés ganas de quedarte no te quedes, junta las cosas y retiráte, y la próxima vez que vengas pensá en los compañeros que están haciendo un sacrificio para venir. Bueno, eso obviamente en la única modalidad que se puede hacer en adulto. Hablar con un adulto que no se comporta como adulto y que entienda. La única vez que me ha pasado eso, el alumno va a la clase siguiente, una maravilla. O sea, entendió que esto no era la continuación de la secundaria del no sé a qué iba a la secundaria, no entendía él tampoco a qué venía acá, y de repente, digo, esto es otra cosa, es otra cosa. Y las relaciones entre los mismos compañeros son distintas.

- Perdón, no sé si te pregunté en qué años estás.

- Estoy en primero, segundo y tercer año

- Y es y este y una, o sea, la pregunta me surge porque por esta situación te pasa en cualquier año, generalmente un primero.

- No, mirá, pasa algo con secundario de adultos, es que los alumnos ingresan, no ingresan al primer año, sino que ingresan en función de lo que tienen hecho en el sistema educativo. Entonces, muchos alumnos ingresan al tercer año, ponele, porque dejaron en cuarto, quinto año de la secundaria. Pero vienen con las actitudes de la secundaria. Entonces, si ese mismo alumno hubiese entrado en primer año,, ya para mirar el primer año sabe cómo es una secundaria de adultos. No es eso. No es que yo me pongo en el en el fondo del curso, charlo, pongo música, no, no es eso. Bueno, lo aprende, se aprende, nada, con el tiempo, pero como los alumnos ingresan al año en función de lo que tienen, pueden entrar en primero, en segundo o en tercer año. De hecho, muy pocos alumnos entran en primer año. Es un problema de la modalidad, que es que la mayor cantidad de alumnos están en los segundos y terceros años. ¿Por qué? Porque lo que se usa como tabla de correspondencia para, cuando vos te anotás en adultos, decirte en qué año vas a estar, contempla que con un primer año de secundaria ya podrías entrar en segundo año de secundario de adulto. Y hoy en día, con al menos los chicos jóvenes, casi todos tienen un primer año de secundaria hecho. Es muy raro, la deserción escolar empieza un poquito después, primero, segundo, tercer año, casi todos los chicos llegan, y recién ahí empieza a haber deserción. Entonces, los alumnos entran ahí. Pero sí, todo es muy heterogéneo porque los

alumnos entran en cualquiera de los años, pueden entrar en cualquiera de los años. Eso que te comenté puede pasar en cualquier momento. En general, si los cursos, en los cursos hay tanto gente grande como jóvenes, enseguida se entiende cómo es la mecánica. Enseguida porque los adultos hacen sacrificio y además saben poner límite. Ahora no hemos tenido tanto conflicto, pero antes teníamos cursos muy numerosos y, en general, los conflictos eran la gente grande y los chicos. Ese era. El conflicto es la pelea entre ellos, esto, los grandes, la gente grande es responsable y los chicos son más tiro al aire. Y lo que solía pasar siempre es que los chicos terminaban adaptándose y mejorando gracias a eso, ¿sí? Pero al principio chocaban, chocaban un poco. La forma de tratarse, los adultos tienen otros conceptos de lo que es el respeto, de cómo hay comportarse en el aula. Pero, en general, eso se equilibraba haciendo que los los chicos más jóvenes aprendieran hábitos que por ahí no tenían.

- Y una clase tuya, ¿cómo es? O sea, ¿qué herramientas usas?

- Depende de lo que esté dando, depende de lo que esté dando. Puede ser que arranque con algún disparador, a veces eso puede ser, si es literatura, puede ser algún video, alguna canción, como para entrar en tema. Depende de hay temas que que son que puedo dar clases de positivas y explicar. Hay temas que yo les trato en formato taller, porque una de las cosas que trabajamos en práctica del lenguaje es adquirir habilidades. No trabajamos tanto contenidos, sino habilidades. De hecho, los contenidos están en función de las habilidades. En los mismos contenidos sugeridos por la provincia son un poco contenidos, pero un poco habilidades, ¿no? no aparecen temas, sino aparecen cosas que los alumnos tienen que hacer. Entonces, uno de los formatos que yo uso es taller, trabajar en formato de taller de escritura. Es decir, con actividades para realizar acá y vamos trabajando.

- Los compañeros hablando entre ellos, profesor pasando banco por banco, viendo cómo trabajan, haciendo borradores de trabajos que se van corrigiendo, en formato taller, se lo muestran los alumnos entre ellos, se consulta, bueno, se se habla sobre eso, y después esos trabajos se les da un formato para de entrega. Todo depende del tema que se trate, todo depende del tema pero en general doy estas formas, sí, o con algún disparador, mediante el formato taller o la clase positiva. Ahora trato de acordarme, capaz que haya alguna uso de alguna otra forma, pero esas son las estrategias que más uso son esas.

- Esto de las estrategias que me que me decías, principalmente es por los contenidos de enseñar

- Por los contenidos porque son distintos como la materia es a ver se llaman prácticas de lenguaje, pero la práctica de lenguaje se dan en 3 ámbitos distintos, en la literatura, en el ámbito del estudio y en el ámbito de la vida cotidiana. Bueno, cada una de esas 3 formas requiere estrategias distintas, porque no es lo mismo leer literatura que, no sé, trabajar la opinión acerca

de problemáticas sociales. Claro, ahí se trabaja, son otras cosas distintas lo que se va a trabajar. Y lo mismo que si se va a utilizar el lenguaje para el estudio, ahí trabajamos mucho con técnica, ahí trabajamos mucho con taller, porque trabajamos técnicas para que los alumnos apliquen la lengua como una herramienta para su estudio. Entonces, ahí se trabaja, pues, depende de la temática, se define.

- ¿Y cómo solés evaluar, por lo general?

- Hay una una evaluación en proceso, que trabajo mucho en adultos, que yo voy primero trabajamos con trabajos prácticos, con exposiciones orales. Depende del tema también es la manera en que se va a evaluar. Hay muchas producciones que son que tienen un resultado final, pero yo evalúo en la evaluación está el proceso y el resultado final.

Entonces, ponele, se hace un trabajo. Se me ocurre ahora un tema. En uno de los años se ven los formatos de entrega tipo monografía o informe. Bueno, entonces, yo ahí evalúo todo, todo trabajo proceso y el resultado final. Entonces, ahí no hay una una evaluación, una típica evaluación con cuestionario, sino que la evaluación es el resultado final. Pero no solo el resultado final. La alumna entrega, pone la monografía terminada, pasada en compu, con formato, y entrega todos los borradores anteriores, que ya fuimos trabajando en formato taller. Entonces, yo lo que evalúo es cómo se llegó a esto a través de todo esto, en ese en ese formato. Y después en otros, a veces es la exposición oral, a veces es la participación en un debate en clase, entonces ahí es un poco más con una grilla, con algunos aspectos que yo evalúo, y voy viendo mientras el alumno está participando del debate, yo voy anotando qué cosas de las que vimos está haciendo, cómo está manifestando que entendió lo que vimos en la clase, independientemente de lo que esté pasando, que es una una discusión sobre un tema Pero yo estoy con la grilla mientras evaluó otras cosas. Entonces, depende de también, de lo que se esté dando, la forma de evaluar. Y a veces las menos son evaluaciones del cuestionario, pero son las menos, son las menos.

- Como para cerrar con este tema me queda la duda de si vos recibís mucha diferencia entre los 3 años que das, o sea, si vos considerás que te posicionas distinto al momento de pensar y en qué.

- Bueno, sobre todo entre los primeros y los terceros. El primer año en general son años de adaptación, entonces yo me predispongo a trabajar ahí. Lo que hago es un, sobre todo el primer cuatrimestre, es un ingreso del alumno a la modalidad de adultos y un intento de retenerlo al alumno, que no se pierda, porque muchas veces el primer choque hace que muchos alumnos se vayan. Entonces, se trabaja así, bueno, ya en tercer año no porque el último año es un año donde uno, primero que el alumno si transitó a los 3 años del secundario de adultos, está en condiciones

de tener cierta exigencia. Y además porque el secundario de adulto habilita para estudios superiores, entonces el alumno tiene que salir con habilidades que le permitan, si quiere, iniciar un estudio superior. Entonces, se trabaja de otra manera.

- Y en el tercer año, con esta complejidad del estudiante que entra en el tercer año, ¿cómo es esa adaptación?

- Sí, bueno, se tiene que adaptar en general. Suele pasar que ya hay una parte del curso que está funcionando y el alumno entra en ritmo, pero les cuesta. El alumno que viene, que cae a un curso en tercer año y a veces caen con el año ya empezado y les cuesta mucho.

Le cuesta mucho porque, nada, hay una mecánica de trabajo que el alumno no tiene, y tampoco hay tanto tiempo para que haga la adaptación. La adaptación la hace el alumno, es el que tiene que poner la voluntad de adaptaciones del alumno.

- ¿Y la deserción la ve solo en primero o puede ser que se den en todos los años o cómo es?

- Se da mucho en en primero se da, y en la el primer cuatrimestre del segundo año hay deserción. La deserción más grande. Y después ya, del segundo cuatrimestre del segundo año al tercer año hay menos deserción. Pero deserción hay en todos los años, es una realidad del secundario de adultos. Que no depende tanto ni de los problemas que puedan tener los alumnos con la educación, no depende de eso, depende de la vida, de los alumnos.

La vida a veces de los alumnos se complican. Tenemos una alumna, por ejemplo, que arrancó y dice, no sé si yo voy a poder venir, porque con mi nena, yo digo, ¿cuánto tiene tu bebé?

Tiene 3 meses. Sí, he tomado exámenes con bebés para que la mamá pueda hacer, he tomado exámenes mientras la mamá está amamantando. He dividido el pizarrón a la mitad, yo la agarro como soy alto y playa arriba y los chicos escribían abajo. Adultos es así.

- ¿Y hay mucha revinculación del de la en la misma modalidad?

- Muchísimo, muchísimo. Un poco por la amabilidad de la educación de algunos. El alumno deja, no no deja porque se siente rechazado por la modalidad, sino porque las circunstancias no se lo permiten, pero siempre tiene un recuerdo de que puede volver y de cómo va a ser recibido. Entonces, el alumno vuelve siempre. De hecho, tengo, ahora recién tenía acá, no, acá, ya se fueron. Un alumno que creo que es el quinto año que lo veo. Ya le pregunto por la familia, por el trabajo. ¿Y este año vamos a terminar?

Sí, sí, me dice. Y claro, él encara, capaz que después, el año no puede. A veces el alumno cree que puede, pero físicamente no puede. Que quiere decir que a veces no le dan los horarios, a veces no le dan el físico. Este, trabajar muchas horas y después venir a estar 3, 4 horas acá, no es para todos, pero la modalidad es muy amable. Entonces, el alumno vuelve, vuelve siempre, ¿sí? Tenemos eso es muy común, el alumno que deja y vuelve y deja y vuelve y vuelve y deja

y vuelve, y yo a veces estoy dando clases, y a veces para dar algún tema ya tengo ya ya sé cómo dar y la explicación viene con un chiste, y ya cuando cuento el chiste con un próximo año consecutivo, el mismo alumno digo claro, los otros se ríen, pero el alumno me mira como diciendo este tiene siempre el mismo chiste?

- ¿Qué herramientas crees que te dio la formación inicial para llevar adelante una clase en la modalidad?

- Yo entré en la modalidad por la formación, porque la persona que con la que yo elegí para que me acompañaran las prácticas me presentó, justo era una profesora que daba en adultos, y me presentó a ese mundo. No sé si dentro de la misma formación, pero el mismo docente tuvo la suerte de que un docente me presentó de ese formato. Es más, yo empecé a hacer las prácticas, se suponía que la profesora me tenía que acompañar, tuve un problema de salud y yo lo que hice fue dar clases, porque después la profesora no podía ir a acompañarme. Por su problema de salud y yo tenía que hacer las prácticas y los alumnos se iban a quedar sin la profesora. Entonces yo digo, no, yo esta semana voy, no podés despreocupate. ¿No? Y hice la hice las prácticas, pero di clases. Con los alumnos, esos muchachos me los he cruzado. Los tuve ese tiempito que habrá sido un mes y pico de las prácticas. Me los cruzaba por años, me los he cruzado, me siguen saludando algunos alumnos, por lo que se produjo en ese en ese en Nada, tuve la suerte de de que se produjo eso, que es casi mágico, y ya quedé enganchado con la modalidad.

Nunca nunca sentí yo que me preparaban para dar clases en adultos. En secundaria común sí, porque vos tenés la pedagogía orientada a esa edad, porque, nada, ves una psicología de ese tipo de estudiantes, de los estudiantes en esa edad, ves nada, psicología evolutiva, ves que estás preparado para dar clases a ese nivel. Al menos yo, que hice el profesorado que yo hice, era orientado a la secundaria. Sobre la modalidad no tuve preparación. Preparación es casi todo intuitivo.

- ¿Y qué espacios ofrecen las instituciones para reflexionar sobre las prácticas en la modalidad?

- Nosotros tenemos algo que se llaman círculos dialógicos, que es propio de la modalidad, que cada tanto, de hecho, ahora en mayo tenemos, bueno, que cada tanto nos juntamos a conversar sobre proyectos y hablamos un poco de las estrategias que tiene cada uno, de lo que uno usa, y en esos círculos nada, lo que hacemos es compartir las experiencias. O sea, que la modalidad tiene ese formato. Son obligatorios y se hacen por institución. Entonces, ahí tenemos un ámbito en el que ocurre esto. No capacitación, pero sí intercambio de experiencia. Y eso es lo, al menos a nos sirve para eso, para ver, bueno, mirá, estamos en tal año, estamos trabajando tal cosa, ¿cómo trabajan ustedes con esto? y nada, y hacemos ese intercambio y nos sirve.

- ¿Vos cómo aprendiste a enseñar en este contexto, en esta modalidad?

- Bueno, ahí tenés, aprendí porque hice las prácticas, vi a una profesora trabajando en eso, mientras yo hice la presencié las clases de ella y vi lo que lo que era, la forma en que se da en adulto, lo aprendí así justo porque me tocó hacer prácticas de eso.

- ¿De qué manera sentís que tu saber se fue transformando en estos 25 años?

- Yo creo que los años de experiencia te van formando, porque vos ponés en juego, ya sabés qué cosas funcionan y qué cosas no, que no siempre es lo mismo, porque a veces algo le sirve a un curso determinado, pero a otro no.

Bueno, también aprender eso, que no siempre, que no hay una receta para dar clases en, sobre todo en adultos, porque los cursos son muy heterogéneos, entonces, por ahí lo que funcionaba muy bien con un curso no funciona con otro, y lo tenés que adaptar.

Y, bueno, y los años te llevan a eso, a cada vez que lo vas mejorando. Y después, algo que yo lo fui aprendiendo por lo que lo hice de manera como intuitiva, natural, al principio, y después me di cuenta que era una estrategia, y después funciona, que es la vinculación interpersonal.

Trabajar con el alumno desde la vinculación, porque eso permite muchas veces que el alumno no abandone. El vínculo hace que el alumno no abandone. Entonces, además de trabajar la parte educativa, se trabajó mucho la parte vincular.

- Al menos yo lo trabajo, y eso lo fui aprendiendo con los años, a trabajarlo mejor, a que la a a estar pendiente de lo de la situación del alumno, a saber qué es lo que hace, qué trabajo tiene, por qué está faltando. Ahí es muy, muy, muy común tener contacto telefónico con el alumno, preguntando, bueno, ¿qué pasa? ¿Qué pasa con tal cosa? Nada, es otra bueno, eso lo estoy aprendiendo con los años, que el vínculo hace que, primero que la clase fluya mejor, ¿sí? Todo lo que se hace con somos seres humanos, todo lo que funciona de manera empática funciona muchísimo mejor, ¿sí? No no no somos máquinas de dar clases. Bueno, yo eso siempre lo hice de manera natural, pero después me di cuenta que, nada, eso se puede hacer establecer como una mecánica de clase. Entonces, llegar, preguntar lo primero, cómo están, cómo estuvo la semana y después empezar con la clase, son, nada, son detalles que uno va aprendiendo y que hacen que la clase funcione, funcione, mejor con el adulto.