

Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes

Los conocimientos del campo social reservados a los jóvenes en contextos de marginalidad. El caso del proyecto de terminalidad de la escuela primaria

Autor:

Quiroga, Adriana del Pilar

Tutor:

Anquín, Ana María Teresita de

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

Tesis
13-3-4

Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes

Los conocimientos del campo social reservados a los jóvenes en contextos de marginalidad.

El caso del proyecto de terminalidad de la escuela primaria.



Lic. Adriana del Pilar Quiroga

FACULTAD de FILOSOFÍA y LETRAS
Nº 822.145 MESA
20 OCT 2005 DE
Agr. ENTRADAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

MAESTRIA EN DIDÁCTICA

SEDE UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

TESIS DE MAESTRIA

Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes.

Los conocimientos del campo social reservados a los jóvenes
en contextos de marginalidad.

El caso del proyecto de terminalidad de la escuela primaria.



Maestranda: Lic. Adriana del Pilar Quiroga

Directora: Mgter. Ana María Teresita de Anquín

A mis hijos
Carolina, Emilio y Luciana

Por el afecto
y la comprensión.
Que en sus vidas puedan
renacer algunas utopías que acompañan la mía.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
<hr/>	
I. INTRODUCCIÓN	6
<hr/>	
II. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	11
2.1. De la explicitación de motivaciones como fuentes del problema.....	13
2.2. Una mirada a la construcción del problema.....	15
2.3. Focalización del problema	16
<hr/>	
III. DEL PODER Y DE LA EDUCACIÓN	19
3.1. El poder en Foucault.....	21
3.2. "El conocimiento oficial" como expresión del Poder Soberano.....	28
3.3. Educación y Poder en la obra de Basil Bernstein. Una teoría para indagar poder y control en los dispositivos pedagógicos.	31
<hr/>	
IV. PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE SABERES.....	41
4.1. El Estado y los procesos de escolarización.....	44
4.2. Procesos de escolarización y curriculum	47
4.3. Los contenidos escolares en la dimensión curricular.....	50
<hr/>	
V. PRESENTACIÓN DEL CASO. DISEÑO, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS.....	55
5.1. Algunos supuestos en la construcción metodológica.....	55
5.2. Un estudio en casos: El Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria.....	56
5.3. Etapas (Desplazamientos) en la construcción del problema.....	58
5.4. Técnicas de recolección y análisis de la información empírica.....	64
<hr/>	
VI. LA ENTRADA AL CAMPO. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.....	66
6.1. Descripción del contexto: Tartagal, una región en los márgenes... y en ellas la Escuela Nocturna.....	66

6.2. Acerca de la Escuela.....	70
6.3. Datos referidos al Proyecto de Terminalidad y su instrumentación en la región.....	72
VII. LO POLÍTICO, LO NORMATIVO COMO ENMARCAMIENTO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA FORMAL. Una mirada al poder soberano	87
7.1. El Curriculum prescripto como expresión de la Política Educativa (o la versión del conocimiento oficial).....	89
7.2. Algunas consideraciones sobre la Educación de Adultos	91
7.3. Configuraciones curriculares en la Escuela de Adultos de Tartagal	92
7.4. El Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria.....	99
7.5. El Plan Social Educativo como Política Focalizada.....	101
7.7. El Proyecto de Terminalidad en el contexto de la Reforma Educativa.	104
<hr/>	
VIII LOS SUJETOS DEL PROYECTO DE TERMINALIDAD.....	110
8.1. Acerca de los destinatarios del Proyecto de Terminalidad.....	110
9.2. El lugar de los docentes.	117
<hr/>	
IX. EL PROYECTO DE TERMINALIDAD COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.	125
<hr/>	
X. ACERCA DE LOS SABERES PROPUESTOS A LOS JÓVENES EN LA ESCUELA DE ADULTOS.....	137
10.1. Una mirada sobre espacios y tiempo en el Proyecto.....	137
10.2. Algunas reflexiones en torno a los saberes propuestos.....	140
<hr/>	
XI. REFLEXIONES FINALES.....	154
<hr/>	
XII. BIBLIOGRAFÍA.....	166
<hr/>	
XIII. ANEXOS.....	175
<hr/>	

AGRADECIMIENTOS

Quiero hacerlo explícito, fundamentalmente a la institución educativa que tomé como referencia para la realización del trabajo de campo, por su predisposición, apertura, por la calidez con la que me recibieron sus directivos, docentes y alumnos. Espero que las apreciaciones producto de esta investigación, aún provisionales, puedan significar un aporte a la comprensión de sus prácticas cotidianas.

A mi directora de tesis, Ana de Anquín, colega y amiga, que me ha invitado constantemente a seguir en este trayecto de formación, me orienta generosamente y brinda espacios de trabajo en el ámbito de la investigación. A Loly Bazán otra entrañable amiga y colega, con quien comparto desde hace muchos años el trabajo académico, con ella he caminado por este espacio de formación de post-grado, incansable interlocutora, excelente guía.

A Alejandro Ruidrejo y Hernán Ulm, colegas de Sede Regional Tartagal e integrantes de nuestro equipo de investigación durante 1997 y 1998, que desde la Filosofía, su campo de conocimiento, nos acercaron al pensamiento de Foucault. A Alejandro otra vez, porque su pensamiento y la generosidad con la que lo comparte, abre caminos; porque su trabajo como docente e investigador en torno la temática del poder me ha llevado en varias oportunidades a intercambiar ideas, percepciones, intereses y nos invita constantemente a perfilar un espacio de trabajo conjunto; a Gerardo Bianchetti, por su guía, por el generoso modo de compartir sus conocimientos y experiencias.

A Beatriz Bonillo, que con su exquisita predisposición hacia los demás me ha alentado en este trayecto. A Roxana Franchi, Gabriela Mazzocato y Estela Lizondo, con ellas he compartido el estudio de esta temática en otros tiempos, y hoy, más allá de que se desempeñen en otros espacios geográficos e institucionales, su huella ha quedado imborrable y nuestras reuniones de los días martes, que ya no son, han servido como estructura para generar nuevos espacios y vínculos en el ámbito de la investigación.

A los profesores de la maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires, que me abrieron caminos y ampliaron las perspectivas de conocimiento en torno a temáticas

diversas del amplísimo y complejo campo de la Educación en general y de la Didáctica en particular. Con todos y cada uno de ellos he aprendido muchísimo, porque supieron desplegar un inmenso bagaje de conocimientos entre quienes apostamos a esta formación de post-grado.

A Marta Morelli, Liliana Guyer, Alejandra Murillo, Verónica Nieva, Marcela Tejerina, colegas de Sede Regional Tartagal que han suplido mis espacios de trabajo, otorgándome el tiempo necesario para la redacción de la versión final de esta producción académica. Pero también a los colegas y amigos que me acompañaron para que la misma pueda ser legible. Mi gratitud, en este sentido a Melina Chávez, Beatriz Bonillo, María Dolores Bazán y Alejandro Ruidrejo.

A mi familia, en un sentido amplio; a mis padres, que no tuvieron la posibilidad de beneficiarse de la educación pero comprendieron su valor y nos invitaron a mis hermanos y a mí, a transitarla con vehemencia, con pasión, desde nuestros particulares intereses. A Gustavo, mi compañero de vida y a mis hijos, que son respetuosos de esas pasiones y han tenido la tolerancia suficiente para acompañarme en este trabajo, que sin dudas, ha implicado horas robadas a la diaria convivencia.

I. INTRODUCCIÓN

La presentación de esta tesis titulada *Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes. Los conocimientos del campo social reservados a los jóvenes en contextos de marginalidad. El caso del proyecto de terminalidad de la escuela primaria*, me posibilita dar cierre a los estudios de la Maestría en Didáctica y al mismo tiempo renovar esfuerzos, compromiso e interés por una temática educativa, ligada a los *jóvenes* y a la *marginalidad* en nuestra región.

Trabajar sobre el tema del poder y los procesos de escolarización de saberes, me ha llevado a incursionar en un campo potente y al mismo tiempo complejo: en el ámbito de la literatura pedagógica y de la indagación empírica. Su revisión implicó acercarme a autores críticos en un amplio espectro que considera desde algunos representantes de teorías reproductivistas sociales o culturales, a la corriente post-estructuralista y/o a lo que se denomina Sociología del Conocimiento. Perspectivas arduas y apasionantes que me posibilitaron observar en nuestra sociedad prácticas divisorias; comprender en mayor medida las relaciones de la educación con variables políticas, económicas, sociales, culturales. Del abanico de categorías que nos proporcionan las teorías críticas, a partir del estudio de la función que cumple la educación en la reproducción de desigualdades de clase, género, etnia, me interesé por analizar las que se vinculan a los excluidos del sistema educativo.

De allí que la situación y el contexto de las preguntas me han remitido a un espacio social de márgenes y, como señaláramos con nuestro equipo de investigación, en otras ocasiones, se trata no solamente de márgenes geográficos, al estar situados en zona de frontera, sino márgenes subjetivos, en la medida en que nuestra experiencia vital se despliega en una región alejada de los centros de decisión. Dentro de esta particular situacionalidad he focalizado el análisis en aquellos que habiendo sido expulsados del sistema educativo convencional, participan de lo que en el campo de las Ciencias de la Educación recibe el nombre de *Educación remedial o educación compensatoria*, materializando el estudio en relación a un proyecto de educación básica para adultos implementado en Argentina a partir de 1997.

Desde una perspectiva socio-política, pensar en la educación de los jóvenes y adultos de nuestro país en la década de los noventa, debe ser entendida en el contexto de una política

de ajuste, neoconservadora, que desarrolla en esta región, particularmente, múltiples formas de pobrezas, para utilizar la expresión de Sirvent.

La denominación de *Educación para adultos*, ha ocultado, en muchas ocasiones, a través de una operación discursiva, a los destinatarios reales de estas prácticas educacionales: niños, jóvenes, adultos, expulsados del sistema educativo convencional.

Hablar de los saberes que se proponen a los jóvenes y/o adultos en las escuelas nocturnas nos remite a un campo complejo, no sólo por la diversidad de conocimientos que circulan y/o que se proponen para su enseñanza, lo que abarcaría las distintas áreas de saber que se presentan como relevantes en el curriculum oficial, sino que, además, a partir de la llamada "Transformación Educativa" acaecida en la década de los noventa, se establecieron una serie de modificaciones que implicaron cambios de orientación en las propuestas de enseñanza vigentes. En este caso en particular, orientar la búsqueda hacia la propuesta semi-presencial, me permitió encontrar un corpus más acotado, más definido y por ende más asequible en el proceso de investigación.

Es preciso aclarar que el proceso de revisión del marco teórico, ligado a algunos aspectos de la obra de Foucault y una versión preliminar de este estudio fue iniciado en el contexto del Trabajo Nº 722 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Particularizarlo y expandirlo como objeto de investigación para el trabajo de tesis de maestría ha implicado una nueva consideración de la bibliografía, así como una ampliación de la misma. En este trabajo se incluye la revisión de algunas de las obras de Bernstein, Apple, Foucault, Popkewitz, Goodson, entre otros, siendo conciente del inmenso bagaje que se deja del lado y que es necesario seguir profundizando para sumergirnos en la complejidad del tema.

En relación a la base empírica, partí del análisis de documentos curriculares del Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria. Particularizando aquellos que constituyen lo que denomino "campo social" curricular¹: en este caso particular los módulos de Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo; ampliando el corpus con el análisis de los documentos institucionales, entre lo que puedo mencionar: Proyecto Educativo Institucional, documentos específicos del proyecto en el marco institucional como es el caso de planillas de seguimientos,

¹ La expresión "campo social" que utilizo en esta investigación hace referencia al recorte curricular realizado para focalizar el problema, en este caso las áreas de Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo. La misma ha surgido no como una cuestión conceptual sino como solución de continuidad a efectos de diferenciar las áreas de conocimientos mencionadas de otras como: Lengua, Matemática, Tecnología, Ciencias Naturales que también configuran la estructura curricular de la propuesta.

informes, control y seguimiento de alumnos, acreditaciones, etc.; entrevistas a docentes y directivos; observaciones de clases.

Desde la problemática planteada, he intentado articular dentro del trabajo, por un lado la formación recibida en el espacio de la Maestría en Didáctica, por otro un aspecto del trabajo que realizo en Sede Regional de la U.N.Sa., en mi condición de docente del área pedagógica, cuyos espacios se particularizan en relación a la Política Educacional y por otro a la Didáctica, esta última como espacio interdisciplinario. Al mismo tiempo, también, revisar algunos trabajos que he realizado en mi desempeño como investigadora, el que estuvo marcado por la temática de la marginalidad, de la pobreza, de la exclusión, de la desigualdad social.

Sin dudas, son múltiples las dificultades que se han presentado a lo largo de este proceso y de esta experiencia. En primer lugar digo que no es sencillo transitar una formación de post-grado en las condiciones que debemos realizarla en esta zona de Argentina. En mi caso, la distancia de los centros de formación, el trabajo tiempo completo en las instituciones educativas hizo que debiera redoblar los esfuerzos y en muchos casos extender los tiempos destinados a la tarea. A ello debo agregar que al iniciar este proceso, todavía estaba en vigencia el Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria. El tiempo transcurrido y los cambios de gobierno en Argentina, han implicado una conclusión abrupta de algunos proyectos generados en el ámbito de las políticas educacionales, incluido el Proyecto de Terminalidad. No obstante, me pareció pertinente mantener el problema, ya que a mi juicio se constituía en la posibilidad de analizar una de las líneas políticas curriculares de educación de adultos que se generaron en nuestro país en la década del gobierno menemista. Pero también por la especificidad que presenta el Centro Educativo estudiado, donde más allá de la finalización de este proyecto en el ámbito nacional y sin los monitoreos realizados desde Ministerio de Educación, se lo ha considerado como una opción muy valiosa de formación y su instrumentación se mantiene vigente a la fecha, mientras se cuente con el material para realizarlo.

Más allá de estas dificultades, de las posibilidades e imposibilidades que ha implicado lo cotidiano en la práctica investigativa, quiero dejar sentado, que este trabajo me ha posibilitado:

- Profundizar determinados aspectos de la producción académica de autores de la talla de Michel Foucault, Apple, Basil Bernstein, Thomas Popkewitz, Stephen Ball, Ivor

Goodson, en tanto marco conceptual nuevo y poderoso en la comprensión de los problemas existentes en las sociedades occidentales contemporáneas.

- Apelar al trabajo de Foucault, que atraviesa la filosofía, la historia, las ciencias sociales y que lejos de acomodarse a los criterios vigentes en el terreno científico analiza las reglas de su funcionamiento. (Foucault, 1991b).
- Al mismo tiempo intentar recuperar el interés que tuvo Foucault, por mostrar la existencia de la pluralidad, frente a los discursos unívocos, o poner en evidencia aquellas realidades que nos sujetan.
- Tomar nuestras prácticas cotidianas, para hacerla objeto de un proceso de extrañeza, de distanciamiento, de desfamiliarización, suspendiendo la evidencia de nuestras categorías y nuestros modos habituales de pensar (Larrosa, 1997).

El presente informe es el producto de este proceso de investigación, cuyos propósitos fueron:

a) Con relación a la generación de conocimientos:

- Comprender los modos en que se establecen las relaciones de poder y los procesos de escolarización de saberes, a partir del análisis del Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria y su implantación en la región norte del país, particularizando el estudio en dos áreas de conocimientos: Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo, de este curriculum de educación semi-presencial, vigente en todo el país, durante los años 1997 a 2001.
- Analizar los procesos de escolarización de los saberes destinados a jóvenes y/o adultos en situación de marginalidad, focalizando la atención en el macrofuncionamiento de las relaciones de poder.

b) Con relación a la transferencia que se puede realizar a las prácticas cotidianas:

- Sustener un espacio de investigación que posibilite la emergencia de un trabajo interdisciplinario, compatibilizando la indagación teórica y la resolución de determinadas problemáticas de carácter práctico.
- Generar espacios de debate, problematización y reflexión en torno a discursos y prácticas sociales y educativas.
- Desnaturalizar las prácticas docentes, en tanto procesos sociales, posibilitando la elaboración de prácticas diversas, que sin reproducir la ignorancia, den lugar a la instauración de perspectivas pedagógicas alternativas.

La tesis consta de diez apartados. En el primero realizo el planteamiento del problema, la explicitación de fuentes y la focalización del mismo. Los dos subsiguientes son de carácter netamente teóricos, en ellos expongo brevemente aspectos fundamentales de diversos autores que analizan la temática del poder y su relación con la educación. En el caso del capítulo sobre "Procesos de escolarización de saberes" observo algunos sentidos del curriculum, puntualizando la categoría de contenidos del curriculum. En el punto cinco me aboco a la presentación del caso y la construcción metodológica. En el apartado seis presento los datos. Luego planteo un primer nivel de análisis, haciendo referencia a los aspectos políticos y normativos que enmarcan la educación formal, en este caso situados en la modalidad de adultos; siendo los capítulos posteriores perspectivas analíticas del objeto que me ocupa, tomando en consideración por un lado los sujetos del proyecto, el análisis del mismo como dispositivo pedagógico, donde prevalece la utilización del modelo de Basil Bernstein, más adelante tomo las variables de tiempo, espacios y saberes. Concluyo con lo que considero reflexiones finales, que sin dudas son nada más que nuevas aperturas al conocimiento...

II. *D*ELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

En el contexto del Taller compartido con la Dra. María Teresa Sirvent, he presentado, como señala Spielman (1997), una especie de maqueta o dibujo de cómo preveía realizar la confrontación teoría- empiria del problema a investigar. Problema éste ligado a las relaciones de poder y proceso de escolarización de saberes, cuyos interrogantes fundamentales fueron: ¿Qué saberes se proponen a los jóvenes en situación de marginalidad en nuestra región?, ¿Qué selección, organización de esos saberes hacen quienes ocupan posiciones de poder, para presentarlo como propuesta de educación básica a los jóvenes y/o adultos de nuestra región?, entre otros. El primer acercamiento a esta problemática fue realizado a partir de un trabajo más amplio, por lo que me pareció importante hacer referencia, en primera instancia, a los modos en que fuimos construyendo un espacio de investigación interdisciplinario, para luego puntualizar la delimitación del problema con relación a la temática educativa o didáctica específicamente.

Dentro de esta experiencia formativa, el antecedente del presente trabajo fue la investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, denominada *Adolescencias locales y tecnologías disciplinarias. Una lectura desde Foucault* bajo mi dirección. En una primera etapa abordamos la problemática desde tres grandes problematizaciones: en primer lugar lo que denominamos *el ser adolescente en dialéctica con el ser adulto: significantes que los representan*; en segundo: *la tensión entre la adolescencia y la adultez* y una tercera parte: *las adolescencias locales y las prácticas cotidianas*. *Adolescencias locales y tecnologías disciplinarias*, surgió como segundo avance de nuestra investigación. En el ámbito de la misma nos propusimos analizar algunos aspectos en las adolescencias locales, focalizando la indagación en los dispositivos de disciplinamiento que actuando a través de distintas instituciones determinan la vida cotidiana de los jóvenes convirtiéndolos en sujetos determinados. Los propósitos que nos convocaron a esta problemática tuvieron relación con la necesidad de aproximarnos a la comprensión de la lógica interna de funcionamiento de las instituciones sociales en general y educativas en particular, buscando desentrañar las funciones que implícitamente cumplen. A partir de este trabajo de investigación pretendimos generar propuestas para la discusión y reflexión sobre las prácticas y discursos sociales y educativos más naturalizados, una forma de generar nuevos saberes y prácticas más democráticas que promovieran el respeto por la diversidad.

En aquella ocasión, una de las conceptualizaciones que nos provocó mayor inquietud fue la de adolescente; entendíamos que al hablar de adolescencia como categoría universal, se invisibilizaban los procesos socio-económicos y políticos que posibilitaron hablar de esa categoría, dejando afuera a otras adolescencias que no aparecían en los discursos, ni siquiera esbozados, historias sepultadas, perdidas. Aquellos que no tomaron esos significantes como propios o forzaron esa representación, dieron cuenta de esa ausencia, de las diferencias con relación a lo que se propuso como dado para todos. Procesos sociales de ocultamiento de la constitución de los sujetos; sujetos que ocupan lugares innombrables. Es decir que la propia definición de los adolescentes, sobre lo que ellos son, respondieron a visiones que lo vincularon con discursos científicos y sociales legitimados. Presentándose a partir de la naturalización de categorías provenientes de la Psicología y la Pedagogía como discursos hegemónicos, que pasaron a formar parte del sentido común, sin ser visualizados como saberes históricos.

De allí que la formulación del problema de investigación haya sido planteado desde otra perspectiva, esto es analizar cómo los adolescentes del norte salteño se convierten en tales a partir de discursos y prácticas establecidas. Colocando nuevos ejes como modo de acotar la temática; escogimos, entonces, entre otros:

- **El saber escolar**

Hablar de **saber escolar** como tecnología disciplinaria implicó tomar un tópico educativo, en términos de una forma concreta de pedagogía para ser analizada en sus relaciones de poder, utilizando en una primera instancia algunos elementos de filiación foucaultiana; luego fue necesaria la búsqueda de nuevos referentes teóricos, incorporando miradas ligadas a la Sociología del Conocimiento en general y en particular al análisis del contenido como categoría propia del campo de la didáctica.

Quizás sea necesario rescatar la idea de Sirvent, en cuanto a que el diseño como primer esbozo en la delimitación del problema se constituyó, no en un conjunto de "hojas sin vida", sino en un largo y continuo proceso de toma de decisiones a lo largo de la investigación; experiencia que ha hundido sus raíces en las preocupaciones cotidianas, que me ha interpelado desde mi historia profesional y personal en tanto conjunto de trayectorias sociales yuxtapuestas.

En este sentido quiero expresar que durante el transcurso de la investigación he ido entramando una serie de "nuevos textos", desde miradas diferenciadas y al mismo tiempo coincidentes respecto a las formas en las que se expresa el poder y a los modos en que en

muchas ocasiones la educación ha jugado un papel en la reproducción de las desigualdades sociales. En términos personales un texto de Goodson (2000) me ha interpelado también en mi condición de clase, perteneciente a sectores trabajadores y el valor que desde esta condición, se otorga a la educación. A partir de esta articulación he podido ir generando una mayor comprensión respecto de las clasificaciones que se establecen en la sociedad. Textos que se tornaron palabras y sentimientos, que se volvieron interrogantes, a veces desazón, y otras ilusiones; desde este lugar en el mundo donde azarosamente he nacido y que, al mismo tiempo, elegí para vivir y para trabajar.

2.1. DE LA EXPLICITACIÓN DE MOTIVACIONES COMO FUENTES DEL PROBLEMA:

Definir el tema de Tesis de Maestría, me puso en situación de repensar y recuperar lo que de algún modo se constituye en preocupaciones cotidianas, o de aquellas que tienen ya una historia de significados para mi práctica profesional. Estas historias se entran en una posición de clase, en los márgenes en los que nos toca vivir, con las preocupaciones que aunque en principio puedan parecer redundantes, en el campo de la investigación, o que han tenido ya un tratamiento desde perspectivas diferenciadas, son grandes obstáculos a los que nos debemos enfrentar cada día, cada mes, cada año de nuestra vida profesional

Problema que se vincula a un "sueño igualitario", que emerge explícitamente al sostener que es necesario, aunque no sé si posible, romper con la lógica de las instituciones, con la naturalización de los procesos de enseñanza, con la postura de que las cosas son así y no pueden ser de otra manera. Se vincula también, al convencimiento de que "...las instituciones educativas tienen que cambiar, que deben funcionar de un modo más democrático, que deben dejar de expulsar niños, niñas, jóvenes que provienen de clases con menor capital cultural y económicos" (Varela, 1995). Postura ésta que nos exige estar abiertos a nuevas formas de indagación y de exploración, a nuevas formas de saberes y prácticas, situándonos en una posición que nos permita ubicarnos desde otra perspectiva, en este caso adoptando el punto de vista de los que fracasan, de aquellos que son rechazados por las instituciones. Comprender la lógica interna de las mismas es un modo de abordar la problemática.

He debido tomar distancia para comprender el por qué del interés y la necesidad de tomar este problema. Interés que se vincula con el descubrimiento, en forma tardía, en el

trayecto de formación inicial como pedagoga, de la obra teórica y explícitamente política de Paulo Freire, sobre todo en el intento de pensar alternativas para las lógicas de dominación que generan necesariamente opresión. Perspectiva crítica que como lo señalara en otro trabajo, en el ámbito de la Maestría, se me aparecía en primera instancia como fragmentos de discursos, que fui armando cuidadosamente, pero también erráticamente en la soledad, sin guías ni maestros, con las contradicciones propias de quien está en búsqueda de alternativas sin demasiadas certezas. Posibilidades éstas, aunque intersticiales de creer que es posible la liberación, por lo menos desde lo que implica la concientización. Este tránsito o construcción me ha permitido recorrer otros autores como Apple, Giroux, Peter Mc. Laren, entre otros y en algún momento jugar también con la Crítica de la Crítica, con un Foucault que nos señala que en realidad vamos de dominación en dominación. "Que el término 'luchas de poder' puede ser aplicado a todos los infinitos estados de cosas que están comprendidos en el concepto 'luchas de poder'. Pero de que cada uno de esos estados de cosas no es universal; sino singular, único e irrepetible."

Estos intereses se remontan también a mi propia historia de vida, en la necesidad de comprender los valores de la sociedad en la que he nacido; formando parte, de lo que en otro momento se conocía como clase obrera; y a la que se le abrieron posibilidades a partir de una fuerte apuesta a la educación. Esa formación me ha permitido llegar a ser una profesional de la educación. Aunque, también, en los espacios de re-visión realizados, analicé el fuerte sesgo ideológico de la misma, las pocas posibilidades críticas en relación a la apropiación de los conocimientos y el fuerte disciplinamiento del que he sido objeto.

Por otro lado necesidad, que implicó el reconocimiento de los intereses propios y ajenos, míos y de otros, que constituyeron un nos-otros. En este sentido debo hacer referencia, como ya lo he expresado al iniciar este capítulo, a nuestro primer equipo de investigación, en el ámbito de Sede Regional Tartagal dependiente de la Universidad Nacional de Salta, en la que ya hace más de dieciséis años me desempeño como docente e investigadora universitaria. En ese grupo las problemáticas en torno a la adolescencia y a la marginalidad, fueron planteadas como objetos complejos que demandaban un estudio multirreferencial.

El trayecto de formación de la Maestría en Didáctica, ha permitido, por otro lado, un recorrido exquisito y profundo, que aporta elementos a partir de los cuales puedo pensar la institución educativa destinada a los jóvenes y adultos, entre ellos destaco: Corrientes Didácticas Contemporáneas, sobre todo la línea vinculada a las perspectivas críticas,

Condiciones Institucionales de la Intervención Didáctica, el Taller de Práctica de la Enseñanza, Didáctica de la Educación de Adultos, entre otros, los que me posibilitaron encontrar un marco teórico de referente que enriquece esta labor. Los talleres de investigación, a su vez, me pusieron en situación de tener que pensar, reflexionar en torno al sentido y la pertinencia de este problema como objeto de investigación.

2.2. UNA MIRADA A LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA:

Para focalizar el problema investigado, fue necesario durante el proceso de diseño de investigación, sumergirse en el terreno desde donde fue planteada la problemática. Esto implicó, recuperar el **tema de investigación** en la búsqueda de algunas vías de análisis de distinto grado de generalidad, a saber:

- Lo que entendía por relaciones de poder en términos generales, en el marco educativo y en la obra de Foucault, en una primera etapa, para profundizar luego la temática a partir de otras producciones dentro de este campo.
- La modalidad que asumen los procesos de escolarización de saberes en el Proyecto de Terminalidad.
- Una referencia sucinta a nuestra región, a la escuela de adultos en la que he realizado la investigación.
- Un proyecto cuya implementación materializa las políticas educacionales vigentes, escolarizando saberes que serán destinados a los jóvenes que participan de la denominada educación remedial o compensatoria.

De este modo he pretendido plantear el problema, entendiendo por ello la posibilidad de reducirlo a sus aspectos y relaciones fundamentales (Rojas Soriano, 1990). También fue necesario en este proceso de construcción analizar, sistematizar y organizar los elementos teóricos y empíricos disponibles.

Si realizamos una revisión expedita de algunos de estos referentes teóricos podríamos recuperar la obra de Ball (1993), quien señala que la historia de Foucault es la de los distintos modos mediante los que en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en objetos. Es decir la objetivación del sujeto mediante procesos de clasificación y división, Foucault las denominará prácticas divisorias, las que serán centrales en los procesos organizativos de la educación en nuestra sociedad.

Estas prácticas divisorias, que se generan a través del empleo de test, exámenes, perfiles, configuran, aprenden y transmiten identidades y subjetividades, mediante la utilización de técnicas, formas de organización, creación de pedagogías, de relación entre profesor, alumnos y curriculum distintos e independientes. A través de los grupos avanzados, aquellos que poseen necesidades educativas especiales, otros que por su edad o condición social deben participar de las escuelas nocturnas, se estigmatizan y normalizan las capacidades.

Dentro de este contexto de prácticas divisorias, el sistema educativo argentino "clasifica" las escuelas en Educación General Básica y Regímenes Especiales, ubicando en ésta última la Educación de Adultos. Escuela Nocturna, Núcleo Educativo para jóvenes y adultos son algunos de los nombres que recibe en nuestra provincia, la educación remedial o compensatoria. Ubicados en este nivel del sistema, el análisis ha sido realizado en relación a los saberes o conocimientos que se proponen a los alumnos a través del Proyecto de Terminalidad de a Escuela Primaria, Plan Social Educativo, vigente entre 1997 y 2001 y que por decisión institucional se mantiene en uso en nuestra región.

2.3. FOCALIZACIÓN DEL PROBLEMA

A partir de las descripciones y/o aproximaciones realizadas en torno al proceso de construcción del problema considero pertinente poder precisar el recorte efectuado para la investigación que nos ocupa. Explicitando, en primer término, que si por objeto de investigación entendemos la focalización del hecho social que se pretende investigar, en este caso se buscó analizar la configuración del proyecto en su conjunto y de algunas áreas curriculares: Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo, en el texto curricular cuya denominación es Proyecto de Terminalidad de Escuela Primaria, empleado por educadores de una escuela de jóvenes y adultos de nuestra región y que conforman la propuesta de educación semi-presencial, vigente en la provincia de Salta y en otras instituciones destinadas a la educación de adultos en el resto del país, a partir de 1997.

Dicho recorte, permitió analizar los supuestos que subyacen a la selección y organización del saber, desde quienes ocupan posiciones de poder. Implicó, también, recuperar pautas de estructuración del poder que influyen en la forma de seleccionar, *clasificar, transmitir y evaluar el saber que se considera público en una sociedad particular, con grupos humanos particulares* (Goodson y Dowbiggin, 1993)

Esta investigación fue realizada en una unidad educativa particular: *El núcleo educativo para jóvenes y adultos* de una ciudad del norte del país, ciudad ubicada en zona de fronteras, en contexto socio-cultural marginal. La escuela seleccionada, para la investigación, presenta en su interior diferentes modalidades de trabajo:

1- Sistema presencial

2- Sistema semi-presencial

El primero contempla el núcleo de educación para jóvenes y adultos compuesta por "aulas satélites" en barrios periféricos de la ciudad, incluyendo comunidades aborígenes de distintas etnias y un aula en la penitenciaría local.

El sistema semi-presencial se instrumenta como Proyecto de Terminalidad, perteneciente al Plan Social Educativo; el mismo plantea una propuesta de enseñanza pensada en términos de jóvenes-adultos semi-alfabetizados, incluyéndose como "proyecto democratizador".

Interesó, en este caso, analizar los textos curriculares, que aparecen como soporte, a fin de responder a algunos interrogantes, con los que expresamos nuestras problematizaciones.

Lundgren (1997) afirma que "los curriculum son los textos producidos para resolver el problema de la representación. Utiliza el término "textos" en un sentido amplio, incluyendo:

-Los materiales escritos para los estudiantes (libros de texto, materiales curriculares, fichas para estudiantes)

-Las instrucciones o consejos para los profesores.

-Textos verbales, aunque no escritos, de las exposiciones en clases.

-Los patrones no escritos y no verbales de la actividad de clase o de la vida de las aulas"

Algunos indicios, para el análisis de la problemática, fueron proporcionados por docentes y directivos. A partir de los primeros contactos realizados nos llamó la atención:

- La información sobre el Proyecto de terminalidad, en el cual los alumnos podían concluir el nivel primario, luego de estudiar 13 libros.
- A cada área de conocimiento, escogida en el Proyecto, le correspondían dos libros. Parecía que la cantidad de información podía ser divisible, de modo exacto y repartido en partes iguales.
- Los textos eran de autoinstrucción.
- El papel del docente era básicamente el de guía y orientador en caso de dificultades en el proceso autónomo de aprendizaje, entre otros.

A los interrogantes iniciales, se añadieron otros, sobre todo al tomar contacto con el material proporcionado por la escuela. En el mismo no sólo se desarrollaban los conocimientos destinados a los alumnos, sino también comprendía una serie de textos pedagógicos relevantes para su instrumentación en ámbito de la institución escolar.

El análisis de los textos curriculares, de los documentos institucionales, de las entrevistas y observaciones de espacios presenciales, que aparecen como soporte empírico de esta investigación, me permitieron responder algunos interrogantes, que expresan las problematizaciones:

- ¿Qué saberes se proponen a los jóvenes en situación de marginalidad en nuestra región,² a través del Proyecto de Terminalidad?
- ¿Qué selección y organización del saber hacen los que ocupan posiciones de poder?
- ¿Cómo se transmite y evalúa el saber?
- ¿A qué tipo de saber tienen derecho?
- ¿Qué le es posible pensar y qué es excluido?
- ¿Se abordan los problemas de actualidad? ¿De qué modo?
- ¿Qué reconocimiento se realiza del saber experiencial de los sujetos?

Para finalizar, es preciso aclarar que este “Barro de la realidad”³ que fui amasando en los distintos talleres organizados en el contexto de la Maestría, y en mi práctica como docente e investigadora, que estas “vueltas de tuercas” que han sido posible en el espacio del Taller compartido con Sirvent (como le decimos afectuosamente) y que se fueron realizando durante todo el proceso de investigación, son provisorias y sin dudas seguirán efectuándose en las investigaciones por-venir, en esta línea de trabajo que he desarrollado desde hace algunos años junto a otros colegas y que hoy en una Argentina sumida en la pobreza y la desigualdad cobran una actualidad antes insospechada. En muchos casos se trató de toma de decisiones que implicaron un complejo proceso de construcción con errores, revisiones u otras propuestas que parecían no encontrar una salida válida y que significaron una nueva revisión de lo construido, a fin de poder focalizar el problema a investigar y luego en todos y cada uno de los momentos, espacios o etapas que ha implicado la construcción de este trabajo.

² Hago referencia a la ciudad de Tartagal (Provincia de Salta). Contexto que será descrito en un capítulo posterior.

³ Expresión utilizada por María Teresa Sirvent. En *Ficha II. Maestría en Didáctica*. U.B.A.. 1.998.

III. *D* EL PODER Y DE LA EDUCACIÓN

El sentido del marco teórico, como fase indispensable de un trabajo de tesis, se vincula fundamentalmente con la necesidad de una revisión cuidadosa y exhaustiva de la bibliografía existente sobre el objeto de estudio, tanto en términos de antecedentes y/o análisis del estado de la cuestión, como así también en la medida en que el mismo se constituye en marco conceptual que nos orienta en la comprensión y profundización de algunas categorías de trabajo propuestas para esta indagación.

Por ello, como ya lo señalara en el diseño, he considerado importante revisar en la bibliografía, lo que se entiende por *relaciones de poder* y luego analizar este *poder ligado a la educación*. Algunos pensamientos de Foucault serán fundamentales para entender la problemática, en particular las dos concepciones del poder: el poder como *soberanía* y el *poder como relaciones de fuerzas*. Con respecto al poder como soberanía, planteo para su análisis el lugar del Estado en la determinación de las políticas públicas y dentro de ellas, las políticas educacionales, efectuando un esbozo de la propuesta de Apple sobre todo lo referido al *conocimiento oficial*, para explicitar esta postura. Para comprender el poder desde una perspectiva positiva (como relaciones de fuerzas, como despliegue) propongo la utilización de la teoría de Bernstein; clasificación, enmarcamiento y dispositivo pedagógico, se constituyen para mí en concepciones relevantes para comprender el poder y el control en educación.

Si bien Foucault desdeña la concepción soberana del poder, porque no sirve para explicar las sujeciones concretas de los dispositivos, sostengo los dos sentidos propuestos, en primer lugar, respondiendo a los interrogantes desde los que construyo el problema, pero al mismo tiempo en la medida en que una de las hipótesis que sustentó en este proceso y que me ha servido para el análisis está ligada a que: *es necesario plantear los dos niveles de poder propuestos por Foucault: poder como soberanía y como relaciones de fuerzas para el análisis de esta problemática educativa actual, en la medida que en el currículum se produce un relevo de uno por el otro. (Soberanía por disciplinamiento)*

En el título del trabajo utilizo como términos relacionales *el poder y los procesos de escolarización de saberes*, para clarificar este primer concepto comenzaré utilizando un diccionario de Ciencias Sociales (Di Tella, 2004: 561) En el mismo el *poder* está definido como:

“La posibilidad o capacidad de producir consecuencias sobre ciertos objetos, el poder supone un sujeto potencialmente actuante, un objeto sobre el cual se puede actuar y unos medios (físicos o ideales) con cuyo concurso es posible la actuación. En el campo de las ciencias sociales, los sujetos y los objetos del poder son seres humanos. El poder implica cierta voluntariedad o intencionalidad por parte del sujeto: pretende que el objeto (otro hombre) adopte determinada actitud o conducta, pero no supone que el objeto tenga conciencia de tal situación, o sea que puede seguir cierto comportamiento sin percibir que es inducido. En otras palabras, en las ciencias sociales el poder es ‘una relación de poder’.

“En la medida en que el poder constituye una dimensión de las relaciones entre los hombres, puede calificárselo de acuerdo con la esfera de actividad a la que se refiera: poder económico, psicológico, político, etc. Del mismo modo puede hablarse del poder a escala planetaria, por ejemplo las relaciones internacionales o de la microfísica del poder, detectable entre dos personas”.

En este caso particular “relaciones de poder” hace referencia a las políticas curriculares, en términos macroeducativos y dentro de ellas a la categoría “contenidos del curriculum”, en términos de dispositivo pedagógico, a efectos de indagar cuáles son los saberes que se recortan para ser enseñados en las escuelas a jóvenes que participan de la denominada “educación de adultos”. En este sentido y en términos teóricos, como señala Bernstein (1998: 55), se dispone de estudios sobre sistemas educativos de diversas sociedades y en distintas condiciones económicas, históricas e ideológicas. Se conocen cada vez mejor las complejas relaciones que se establecen entre los sistemas educativos y otros sistemas como los económicos y culturales. También se poseen múltiples estudios en relación a la reproducción de las desigualdades de la clase social, género, raza, región y religión.

Si tomamos en cuenta los estudios que se han realizado desde la Sociología de la Educación, podríamos señalar que para algunos teóricos como Bourdieu y Bernstein, la reproducción de la estructura social en la escuela se realiza mediante la selección de sólo una parte del universo cultural, aquel que manejan los sectores dominantes. Al organizar sus prácticas institucionales y curriculares a través de los hábitos o códigos lingüísticos de los sectores medios y altos, la escuela logra excluir de la cultura predominante a los sectores dominados y garantiza la reproducción del orden social. El éxito de este cometido requiere invocar la neutralidad de la escuela y negar su vinculación con el poder.

Otros enfoques críticos, en los que se encuentran autores como Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, comparten la idea de una sociedad escindida por un sistema de dominación capitalista. Por lo tanto rechazan también la pretensión de neutralidad de la escuela y su supuesto principio igualitario. Sin embargo, no comparten la concepción de la sociedad como una maquinaria en la cual los mecanismos de dominación y los resortes del poder operan discrecionalmente. Desde esta perspectiva las instituciones son espacios de acción de diferentes agentes sociales que intervienen en su accionar movidos por subcultura de clase, género, origen étnico, entre otras. Estas subculturas inciden en los comportamientos de docentes, padres alumnos y dentro de las instituciones, lugar de desarrollo social- las invitaciones a respetar la diferencia, la heterogeneidad y el pluralismo no implican relegar el reconocimiento a estándares globales de vida, habilitando la idea de redes de seguridad para los más pobres.

Cabe aclarar que el acercamiento a la revisión teórica la he realizado en principio desde una perspectiva más bien cronológica, en términos de producciones científicas. No obstante en los juegos de escritura y reescritura, definidos a partir de los requerimientos del problema investigado me llevaron a priorizar un esquema diferente, aún a riesgo de que algunos sentidos puedan leerse como contradictorios. De este modo las aproximaciones se realizarán tomando de modo sucesivo: las concepciones de poder en Foucault; el conocimiento oficial como expresión del poder soberano, siguiendo a Apple; el poder y los modos en que se despliega en el dispositivo pedagógico, utilizando el modelo teórico de Bernstein. En cada uno de ellos voy a seguir muy de cerca de los autores, por un lado por la complejidad del pensamiento expuesto, pero también porque serán utilizados como andamiajes para construir el análisis del tema que nos ocupa.

3.1. EL PODER EN FOUCAULT

“Acercarse a la obra de Foucault implica un cambio de actitud, requiere de algún modo desandar y desaprender, es comenzar a dismantelar la sed de universales del Uno, del Todo, la Razón o el sujeto, para dejar que aparezca el acontecimiento, apelando a un micro-análisis siempre puntual y focalizado para que lo nuevo, lo actual se haga presente y desmienta las verdades de lo eterno” (Ruidrejo, 1999).

Los estudiosos del pensamiento foucaultiano coinciden en que esta teoría ha resurgido con fuerza durante las dos últimas décadas, desafiando la hegemonía de las teorías marxistas en relación al tema del poder y la política del cambio social. En relación al campo educativo la escasez de producciones sobre Foucault se debería, según Popkewitz (2000), a que su desafío exige un cambio enorme en los discursos modernistas o emancipatorios que han caracterizado al pensamiento pedagógico. No obstante, sigue el autor, las reformas educativas que se han llevado a cabo en esta última década han implicado el resurgimiento de nuevos modos de conservadurismo en el ámbito de la educación, produciendo nuevas formas mediante las que se normalizan las relaciones de poder. La obra de Foucault produce un movimiento dentro de la teoría social y educativa, rompiendo con ciertos principios de la teoría crítica que dominan el pensamiento izquierdista, centrandó su preocupación en cómo está constituido el sujeto en las relaciones de poder.

En su producción intelectual es posible reconocer tres desplazamientos teóricos que dan lugar a organizar su perspectiva teórica en una etapa arqueológica, genealógica y ética. Saber, poder, ética son los núcleos temáticos de su búsqueda teórica.

En este apartado retomo algunos aspectos de su obra que han permitido acercarme al modo en que analiza el poder. Es importante señalar la originalidad de su propuesta, con una postura fuertemente crítica a las sociedades modernas de occidente, que cuestiona concepciones referidas a la sociedad, al sujeto, al poder, a las instituciones, al saber, temáticas que atraviesan todo el espectro de las Ciencias Sociales. Según uno de sus analistas: "Su preocupación fundamental radica en la necesidad de comprender las zonas escabrosas y controvertidas desde donde se construye la dominación, la violencia y por lo tanto, el sufrimiento y la resistencia de los grupos sociales" (Emiliozzi, 2004: 102)

La perspectiva del poder, es posible analizarla en el segundo desplazamiento teórico o etapa genealógica. La pregunta que se realiza en torno a esta temática, recibe la influencia del pensamiento de Nietzsche, siguiendo la perspectiva en una doble problemática: voluntad de poder y voluntad de saber.

Es importante señalar asimismo, que el poder ha sido entendido, en las Ciencias Sociales, a partir del aparato del Estado o de las relaciones económicas de explotación. Su pensamiento se diferencia de esta perspectiva marxista al no privilegiar la estructura económica, incorporando la multicausalidad en los procesos sociales. Para Foucault estas son formas

terminales de poder, por lo que para comprenderlo es preciso desarrollar un método que dé cuenta de las innumerables formas de existencia del poder en las sociedades modernas.

Dos sentidos en la concepción del poder

Popkewitz analiza los conceptos de poder sobre los que trabaja Michel Foucault, distinguiendo, uno ligado a la soberanía y represión y otro al despliegue y producción de poder. El tema del poder implica establecer conexiones entre el sí mismo, el otro y los discursos institucionales. Señala que el concepto de **gubernamentalidad** también es importante para establecer estas conexiones, en la medida de que a partir del mismo se constituyen las disciplinas pedagógicas. Para Foucault el concepto de "gubernamentalidad" hace referencia al proceso de construcción de una individualidad, comprendida, organizada y llevada a acto por un ciudadano productivo, autoreflexivo y automotivado. (Producido a fines de del siglo XIX, a partir de las disciplinas sociales y su vinculación con la cuestión social, en la promoción de una sociedad liberal democrática). (Popkewitz, 1998: 56)

Foucault invierte la creencia tradicional de que "conocimiento es poder" y reconoce el poder en cómo ejerce la gente el conocimiento, es decir presta atención a sus dimensiones productivas. El objetivo del estudio del poder consiste en identificar el origen del poder, identificar a los actuantes que controlan y en cuyo beneficio actúan las disposiciones existentes, preguntándonos por ejemplo en interés de quien se elige el curriculum o se valora el rendimiento académico.

Centrarse en los actores como detentadores de poder posibilita introducir la visión de **poder como soberanía**. Esto se ilustra mediante el uso simbólico del poder del soberano: el rey con poder sobre la vida y la muerte de sus súbditos. Esto implica prestar atención a qué grupos se ven favorecidos por la toma de decisiones y cómo éstas distribuyen valores para producir un contexto de dominación y subordinación: los gobernantes y los gobernados. Desde esta perspectiva el poder es algo que posee la gente y esa propiedad puede redistribuirse entre los grupos para desafiar las desigualdades. "El concepto de poder como soberanía se encuentra en buena parte de la sociología del conocimiento escolar, donde se utiliza para explicar los orígenes de dominación y subyugación en la sociedad. Es posible visualizar en las reformas educativas una vuelta a lo básico, esto traería como consecuencia la reproducción en las

distinciones de género, raciales, de clases existentes en la sociedad” (Carlson, citado por Popkewitz, 2000: 32).

El poder como soberanía aparecerá en esta tesis con una significación central, en la medida en que esta categoría se articula a los procesos de escolarización de los saberes, en el marco de las políticas curriculares de la Educación de Adultos. En tanto concepto el mismo será desplegado en el capítulo siguiente en el que abordo la temática sobre escolarización de conocimientos y luego en el análisis de lo político y normativo como enmarcamiento de la enseñanza formal. En ambos casos me he acercado al Estado desde su función docente, al curriculum prescripto como expresión de las políticas educacionales y al Plan Social Educativa, en cuyo marco se ha desplegado el Proyecto de Terminalidad. El poder como soberanía será entendido también desde lo que Apple denomina “El conocimiento oficial”.

Pero Foucault también sugiere un modo diferente al de soberanía para interpretar el poder, aunque no necesariamente inconmensurable; “toma en consideración *la calidad productiva del poder*, la misma se refiere a sus efectos a medida que circula entre las prácticas institucionales y los discursos de la vida cotidiana. Foucault argumenta que el poder se halla incrustado en los sistemas de gobernación del orden, la apropiación y la exclusión, por medio de las cuales se constituyen las subjetividades y se forma la vida social”(Ibídem).

“Los elementos productivos del poder pasan de centrarse en los actores controladores a centrarse en los sistemas de ideas que normalizan y construyen las reglas que organizan la intencionalidad y el propósito en el mundo. Es en los efectos del poder en los que se ha concentrado la literatura postmoderna, con la obra de Foucault, jugando un papel generativo en estas exploraciones”. (Ibídem).

En el marco curricular que analizo, el poder productivo es planteado a partir del modelo teórico de Bernstein en su concepción de dispositivo pedagógico, clasificación y enmarcamiento.

Popkewitz plantea que las dos interpretaciones del poder: como soberanía y como despliegue son complementarias, la primera considera grandes estructuras históricas a través de las cuales circula el poder, el segundo en cambio hace referencia a la vida cotidiana.

En palabras de Foucault, el autor se pregunta acerca de qué se dispone para hacer un análisis no económico del poder y plantea que se dispondría antes que nada de la afirmación de que el poder no se da, no se intercambia ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto, se dispondría además, de otra afirmación acerca de que el poder no es principalmente el

mantenimiento de las relaciones económicas. El autor considera que en los análisis que se realizan en torno al poder, el mismo aparece como aquel que esencialmente reprime. Foucault lo entiende como algo que circula y funciona en cadena, nunca localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien, nunca es apropiado como una riqueza o un bien. (Foucault, 1992: 15-49)

Aquí vemos como en la obra de Foucault, el poder aparece concebido de un modo más que novedoso, él es quien propone analizar y desmontar los mecanismos de poder, que están presente en todas las prácticas sociales, considera que es allí donde se implanta y produce efectos. El poder aparece como aquello que no puede ser poseído, sino más bien ejercido, como aquello que funciona con una racionalidad propia que le permite mantenerse y reproducirse, que incita, induce desvía en vez de limitarse al mero hecho de la represión. Se puede señalar que el poder se libera, circula, se infiltra, constituyendo los cuerpos de los individuos y desde esta microfísica asciende a mecanismos de dominación global (García Raggio, 2004)

En este sentido sugiere *recaudos metodológicos* para llevar adelante el análisis del mismo, entre ellos:

- No deben analizarse las formas reguladas y legitimadas del poder a partir del centro, sino deben captarse sus extremidades.
- Tomar el poder desde una perspectiva reticular, es decir no aplicado a los individuos, sino que transita a través de ellos.
- No se debe estudiar la dominación global como algo que se pluraliza hacia abajo, es necesario analizarla de modo ascendente, individualizado a los agentes reales
- Las relaciones de poder no se encuentran en una situación de exterioridad, sino en el conjuntos de las relaciones (de conocimientos, sexuales, económicas, etc.)
- En torno a la maquinaria de poder se forman quizás ideologías, no obstante también son instrumentos efectivos de formación y acumulación de saberes: técnicas de observación, técnicas de registro, procedimientos de investigación, aparatos de verificación. Existe una articulación entre poder y saber. Ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza.
- Donde hay poder hay resistencia, no hay relaciones de poder sin que se produzca resistencia. (Foucault, 1992 b)

El poder, y su ejercicio, hay que buscarlo en el trabajo, la familia, la prisión, el hospital, la escuela. Foucault considera que de este modo se logra mostrar que lo que necesitó la burguesía y el sistema no es la exclusión, sino la técnica y procedimiento mismo de la exclusión. Para este autor, no importa quién detente el poder sino dónde se produce, cómo se ejerce.

“El sistema de derecho ha permitido disolver en el interior del poder el hecho de la dominación para hacer aparecer en su lugar dos cosas, por un lado los derechos legítimos de la soberanía y la obligación legal de la obediencia” (Ibídem: 47)

Los poderes se ejercen en las sociedades modernas a partir y en el juego de la heterogeneidad del derecho público de la soberanía y una mecánica polimorfa de las disciplinas. Las disciplinas tienen su discurso, son creadoras de aparatos de saber y conocimientos. (Ibídem: 47). No obstante me parece importante destacar el modo en que comienza su lección del 7 de enero de 1976, donde señala: “lo mío son pistas de investigación, ideas, líneas de trabajo. En otras palabras son instrumentos” (Ibídem: 16)

De los grandes autores que toman el pensamiento de Foucault recurro a Popkewitz, al que he seguido de cerca para comprender los dos niveles de poder. En este sentido es posible señalar con él, que estos modelos de poder y la construcción de la teoría social difieren de las perspectivas teóricas de principio del Siglo XX. Se considera que las políticas neoliberales de mercado, elección y privatización se hallan incrustadas en cambios a largo plazo, en las formas de comprender, clasificar y actuar sobre los sujetos de gobierno y en las nuevas relaciones entre las formas en que los individuos son gobernados por otros y las formas en que se gobiernan a sí mismos. Explorar los lugares y estrategias cambiantes de poder exige prácticas diferentes a las que se encuentran en tradiciones anteriores de las ciencias sociales.

A Popkewitz, le interesa indagar los estudios específicos que se centran en la relación de poder, conocimiento y cambio, históricamente formados. Utiliza la perspectiva de “epistemología social” para situar los objetos constituidos como conocimiento de la escolarización en modelos y relaciones de poder históricamente formados. La epistemología social sitúa a los objetos constituidos como conocimiento de la escolarización como prácticas históricas a través de las cuales se pueden comprender las relaciones de poder. Las afirmaciones y palabras de la escolarización no son signos o significadores que se refieren a las cosas, son prácticas sociales a través de principios generadores que ordenan la acción y la participación; en este sentido la epistemología se convierte en un esfuerzo por comprender las

condiciones en las que se produce el conocimiento. Nuestro lenguaje está ordenado por principios de clasificación constituidos socialmente, cuando se habla por ejemplo de niños en riesgo, éstas no son simples palabras del profesor, sino que son formas de razonar constituidas históricamente, y a su vez son efectos de poder. Una epistemología social estudia el lenguaje como efecto del poder.

Otro aspecto señalado en el trabajo de Popkewitz es el relacionado al estudio del conocimiento como una práctica social. El autor considera que en los estudios sobre el conocimiento se produce lo que se ha dado en llamar “descentralización del sujeto”. El objetivo de dicha descentralización es la de comprender cómo está constituido el sujeto dentro de un campo en el que se relacionan **conocimiento y poder**. Esto posibilita problematizar la relación con los modos actuales de razonamiento por medio del examen histórico de cómo está constituido un sí mismo autónomo⁴. La descentralización del sujeto consiste, por lo tanto, en centrar la atención sobre “los sistemas de ideas como prácticas históricas”, a través de las cuales se hallan construidos y se convierten en sistema de acción. Se tiende a desembarazarse del sujeto constituyente, del sujeto mismo, para llegar a un análisis que puede explicar la constitución del sujeto dentro de una estructura histórica. Esto es lo que denomina la genealogía, una forma de historia que pueda explicar la constitución de conocimiento, discursos, dominios de objetos, sin tener que dar hacer referencia a un sujeto.

Se entiende así que la teoría epistemológica social se encuentra en un diálogo interdisciplinar acerca del proyecto de la ciencia social y de la historia. Se ubica la teoría como “herramienta pensante”, como “modus operandi” que guía y estructura prácticamente las prácticas científicas. Descentralizar al sujeto implica abandonar el proyecto de la Ilustración.

Esta última consideración teórica y también metodológica me han permitido situar al problema no tanto desde los sujetos reales, sino más bien desde los principios que se generan en el proyecto y desde allí los modos en que se ordena la acción de los participantes. Sistema de ideas que permite observar los supuestos en torno al proyecto elegido, en tanto presente histórico.

En relación al tema, Popkewitz considera que una de las principales contribuciones de Foucault consistió justamente en dirigir nuestra atención hacia cómo se han construido discursivamente los espacios o regiones sociales de la vida moderna (Popkewitz, 2000: 26-27)

⁴ Un enfoque de sujeto descentralizado situaría la diferencia como la de estudiar “la negrura” en lugar de a los negros, la feminidad, en lugar de a la mujeres, la homosexualidad en lugar de los homosexuales, la infancia en lugar de los niños.

La historia que escribió refiere a cómo se convierte a la persona en un sujeto por medio de reglas estándares, modelos institucionales determinados, pero que no se puede reducir a formas concretas. Los estudios educativos como el trazado de un mapa social de región y de los límites que contiene, permite una comprensión de cómo reglas y estándares particulares de verdad cruzan los modelos institucionales y no se pueden reducir por tanto a esos mismos modelos. Desde el punto de vista que nos ocupa, el curriculum, se convierte en parte de un campo discursivo a través del cual se construyen los sujetos de la escolarización como individuos para autorregularse, disciplinarse y reflexionar sobre sí como miembros de una comunidad o sociedad.

Al mismo tiempo que el concepto de "gubernamentalidad" de Foucault, aporta una forma de considerar el concepto de poder como despliegue. Popkewitz reconoce que aunque Foucault prestó poca atención directa a la institución de la escolarización y sus microtecnologías de poder/conocimiento, buena parte de su obra tiene grandes implicancias para comprender la naturaleza del trabajo educativo.

3.2. "EL CONOCIMIENTO OFICIAL" COMO EXPRESIÓN DEL PODER SOBERANO

Bajo este título me interesa referir brevemente a algunos aspectos de la obra de Apple, haciendo hincapié en su teoría del "conocimiento oficial".

Conocimiento Oficial, como producción escrita, se incorpora a otros libros -¿Tetralogía de Apple?, o como él mismo lo señala un cuadrivium- como: *Ideología y Curriculum*, *Educación y poder y Maestro y textos*, todos ellos vinculados al trabajo que realiza sobre *la relación entre conocimiento y poder en educación*. El autor señala que cada volumen se ha construido sobre la base del anterior, con frecuencia corrigiendo y aumentando los argumentos o dándoles una nueva base, al respecto señala "Tomados en conjunto, estos libros ilustran mi lucha con la ayuda de muchas personas por entender los límites y las posibilidades de una acción educativa democrática" (Apple, 1997). Expresa, al mismo tiempo, que estos temas se remontan muy atrás desde que enseñaba en los barrios de una ciudad pobre de Estados Unidos y cuyo análisis le posibilita indagar la naturaleza estructural de estos problemas.

Apple considera ya, en los primeros textos, que las instituciones educativas se han hecho cada vez menos útiles a los procesos de democratización y han desempeñado un papel importante en la reproducción del orden social estratificado, el que descansa en la desigualdad

de sexo, clase o raza. Reconoce a distintos autores que han trabajado en esta perspectiva como Bourdieu y Passeron, Althusser, Baudelot y Establet, en Francia; Bernstein, Young, Whitty y Willis en Inglaterra, Kallos y Lundgren en Suecia, Gramsci en Italia, Bowles, Gintis y él mismo en Estados Unidos, afirmando todos ellos repetidamente como el sistema educativo y cultural se convierte en un importante elemento para el mantenimiento de las relaciones de dominación y explotación. Más allá de que uno pudiese discrepar con algunos de los análisis planteados por los autores mencionados, Apple señala que no se puede negar la importancia que ha tenido y tiene el haber establecido relaciones entre la escuela y el mantenimiento de relaciones de desigualdad; correlación que nos posibilita hacer ya varias décadas mirar de un modo distinto a las escuelas. En este sentido me ha parecido importante revisar por lo menos algunas de estas líneas de investigación y producción mencionadas.

En *Educación y poder*, obra que Apple considera como continuidad de *Ideología y currículum* el autor avanza en el estudio de las relaciones entre educación, economía, gobierno y cultura. Considera más allá de las estadísticas oficiales, para el caso de Estados Unidos, que existe otra realidad caracterizada por una creciente desigualdad, altos niveles de pobreza, de fuerte crisis. Propone una lectura distinta de la vida y de las instituciones, a partir de las relaciones de dominación y subordinación. Las mismas existen en términos de clase, de raza, de sexo.

Advierte, además, otras cuestiones, que a mi juicio, son importantes de pensar en el caso escogido para el análisis, (aunque el autor haya pensado estas categorías para analizar la realidad estadounidense) entre ellos, la idea del "ala derecha" en relación a la privatización de las instituciones públicas, en la creencia de que el mercado, en tanto "mano invisible", regulará cualquier cosa que se precise y lo conseguirá para el bien común. A esto no sólo lo considera ingenuo, en términos políticos, sino de un fuerte riesgo. Es importante analizar en este punto las implicancias de los procesos de transformación educativa en Argentina, marco en el cual se plantea el surgimiento de políticas educativas como el Plan Social Educativo, con sus diversos proyectos.

Por otro lado el autor, también hace referencia a un proceso complejo de "destrucción y reconstrucción del profesorado", que surge, entre otros, de la pérdida de control de aspectos importantes del plan de estudios, de la pedagogía, por parte de los docentes, a través de procedimientos que él denomina "control técnico". Éste produce lo que algunos sociólogos

críticos denominan “degradación del trabajo”, lo que se visualiza en el mayor control que realiza el Estado de los planes de estudios.

Lo que expone se sitúa en contra de lo que está institucionalizado como política oficial en esta sociedad. El programa crítico y renovador que propugna se basa en una interpretación relacional de la educación, íntimamente relacionada con las desigualdades estructurales, como un intento de superarlas. Fundamentada en un principio ético y político. Señala “...necesitamos asegurarnos que el camino seguido, dignificará la vida humana, reconocerá los aspectos lúdicos y creativos de la gente y verá a los demás no como objetos de manipulación ni de liberación siguiendo los dictados de la ‘mano invisible’ del mercado sino como sujetos corresponsables comprometidos en el proceso de deliberación democrática sobre los medios y los fines de todas sus instituciones... Los actuales programas conservadores han transformado el significado de la democracia, desconectándolo de lo anterior, los programas conservadores atacan la educación”.

El autor considera refiriendo a la realidad de Estados Unidos (y yo lo hago en la medida en que me resuenan para el caso que investigo) que en la mayoría de los Estados se plantean procedimientos mediante el cual se evalúan y autorizan a nivel estatal los materiales curriculares. En este punto sigue operando lo que denomina “tradicción selectiva”, en la que sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos” (Apple, 1996: 85), de este modo la libertad para ayudar a seleccionar el corpus formal de conocimientos escolares se condiciona desde relaciones de poder, con fuertes efectos.

Apple plantea que “...una de las dinámicas históricas interesantes ha sido la ampliación gradual, aunque explícita, de la autoridad directa o indirecta del Estado sobre el control simbólico. La educación se ha convertido en un conjunto clave de instituciones mediante las cuales el Estado intenta producir, reproducir, distribuir y cambiar los recursos simbólicos, la conciencia misma de la sociedad. (Ibídem: 86). “El Estado no garantiza que vaya a servir a las clases dominantes unificada. Es un lugar donde tienen lugar luchas entre las clases.” “Sin embargo, no es éste el único caso en que el Estado actúa como el campo de batalla para los conflictos y las negaciones entre clases, razas y género. En algunos temas podrá nivelar intereses contrapuestos de las clases dominantes y en otros, donde el Estado podrá resultar progresista, suponiendo la victoria de los grupos progresistas o menos poderosos”.

Cuando analiza el conocimiento oficial, utiliza el modelo de Bernstein, planteando como los acuerdos políticos y las necesidades educativas pueden modificar en forma notoria la organización del conocimiento. Esto sucede, señala el autor, a partir de:

1. El cambio de posicionamiento de los textos en relación a otros textos y a la práctica. Es decir los textos dejan de formar parte del discurso profesional de los investigadores, por lo tanto se *transforman las relaciones de poder*, integrándose el conocimiento a un grupo de necesidades y principios políticos y culturales.
2. El texto ha sido modificado a partir de principio de selección, simplificación, condensación y elaboración. "Los enfoque pedagógicos dominantes y los imperativos económicos de los editores influirán en los autores y responsables de su aprobación, desembocando en una organización de los contenidos en unidades didácticas que sean asimilables y manejables con facilidad, políticamente aceptable. (Ibídem: 88).
3. El texto es reposicionado y recentrado. El conocimiento se ordena de acuerdo a determinados "principios", pero también su uso cambia. "Cuando el conocimiento se convierte en contenido escolar ciertos principios como el descontextualización, recontextualización se enmarcan en agentes identificables: Estado, agentes económicos, editores de libro, etc.; éstos regulan el posicionamiento ideológico.

La regulación cada vez mayor por parte del Estado, que en nuestro caso también es posible visualizar, en tanto "control simbólico" está vinculado a pautas generales de desigualdad en el poder político y económico, como a rasgos específicos que provienen del sistema educativo (Ibídem: 89).

3.3. EDUCACIÓN Y PODER EN LA OBRA DE BASIL BERNSTEIN. Una teoría para indagar poder y control en los dispositivos pedagógicos.

En este apartado realizo una síntesis de los aspectos relevantes de la Teoría de Bernstein, que luego serán utilizados para el análisis del Proyecto de Terminalidad, específicamente en el capítulo nueve de este informe.

Basil Bernstein (1998) considera que el desarrollo de la sociología de la pedagogía constituye un proyecto de fundamental importancia, debido a los cambios que se están produciendo en el ámbito de la cultura, el lenguaje y el capital. Éstos llevan al límite a los análisis tradicionales acerca de la reproducción social, basados en la clase social, por lo que se

hace necesario un análisis más global de las formas de la diferencia, como así también de la significación del lenguaje y del discurso en el análisis sociológico. Plantea la necesidad de un marco de referencia que comience a reconceptualizar y reenmarcar estas cuestiones de la diferencia, el discurso y la identidad en relación con el análisis de las escuelas y las aulas. Este análisis debiera comenzar a conectar los problemas del conocimiento con los de la ubicación y estructuras institucionales, debiendo interrelacionar los problemas del discurso con un análisis sociológico más global del Estado, la economía y el cambio social. (Bernstein, 1998)⁵

Al mismo tiempo, considera que la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu o la escuela parisina, como él la denomina, está limitada por sus presupuestos de partidas y por los modos en que focaliza la problemática, ya que es incapaz de proporcionar principios de descripción de las instancias pedagógicas, contemplando la educación como portadora de las relaciones de poder externas a la educación. Para el autor, en cambio, es importante pasar a primer plano “la lógica interna del discurso pedagógico y sus prácticas”; desde ese lugar se ocupa de problemas como:

- ¿Cómo una distribución dominante del poder y de los principios de control genera, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados de comunicación?
- ¿Cómo regulan esa distribución de los principios de comunicación las relaciones en el interior de los grupos sociales y entre ellos?
- ¿Cómo producen, estos principios de comunicación una distribución de las formas de la conciencia pedagógica? (Ibíd., 36.)

Para trabajar la problemática del poder planteada rescata conceptos como los de “clasificación” y “enmarcamiento”, que constituirán herramientas teóricas potentes para el trabajo que nos ocupa. “Bernstein considera que la clasificación (poder) y el enmarcamiento (control) estructuran las barreras y umbrales simbólicos entre y dentro de los discursos que se desarrollan en el aula” (Singh y Luke, en Bernstein, 1998)

En el plano empírico ambas están imbricadas; no obstante las *relaciones de poder* crean, justifican y reproducen los límites entre las distintas categorías de grupos (género, clase social, raza); las diferentes categorías de discurso y las diversas categorías de agentes. En consecuencia, el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el

⁵ Tomo la idea de la Introducción al libro de Bernstein: *Pedagogía, control simbólico e identidad*, escrito por Parlo Singh y Allan Luke.

espacio social. En este sentido el poder opera siempre sobre las relaciones “entre” categorías, lo que le posibilita establecer relaciones legítimas de orden. Por su parte el *control* establece las formas legítimas de comunicación a las diferentes categorías. En síntesis, el control establece las formas de comunicación legítimas, mientras que el poder las relaciones legítimas entre categorías (Ibídem: 36-37)

Clasificación

La *clasificación* hace referencia a los límites o aislamientos entre categorías, llámense agencias, agentes, recursos, discursos, mantenidos y reproducidos por el principio de *distribución del poder* de la *división social del trabajo*, principio que regula el posicionamiento de las categorías en una división del trabajo dada (Bernstein, 1990).

El autor ejemplifica el concepto señalando concretamente, categorías del discurso de la enseñanza secundaria como física, geografía, lengua entre otros, las mismas pueden ser categorías de discurso pero también pueden incluirse otro tipo de categoría como la división del trabajo en el campo de la producción: no cualificado, cualificado, administrativo, técnico, directivo. En este punto será importante indagar en nuestro caso las diferencias que plantean categorías como: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, ésta última objeto de nuestra investigación y al mismo tiempo poder pensar el proyecto de terminalidad en el contexto más complejo de la institución escolar en la que se instrumenta o las distintas funciones que cumplen en su instrumentación concreta. Cada uno de éstos presentará una especialización diferente, deben tener un espacio en el que desarrollar su identidad exclusiva, una identidad con sus propias reglas internas, su voz especial. Pero es preciso aclarar que la clasificación hace referencia al *espacio* que media entre un discurso y otro; sólo puede haber un discurso “x” si puede aislarse eficazmente de “y” (Bernstein, 1998: 38) A partir de ello el autor se pregunta qué es lo mantiene esta separación, o por qué se preservan estas categorías a lo que se responde que “lo que preserva la separación es el *poder*.”

Según el “grado de aislamiento” de las categorías podemos distinguir entre categorías *fuertes y débiles*. Las *fuertes* hacen referencia a una separación marcada, es decir la categoría tiene su identidad única, su voz única, sus reglas especializadas de relaciones internas. En cambio una clasificación *débil* implica menor especialización; no obstante ambas conllevan relaciones de poder. La separación que crea el principio de clasificación posee dos funciones:

una externa al individuo, en la medida que regula las relaciones entre sujetos y otra interior que regula el orden interno del individuo. En el plano externo, el principio de clasificación crea orden y las contradicciones, divisiones y dilemas inherentes al principio de clasificación quedan suprimidos a partir de la separación.

En la búsqueda de otras ejemplificaciones, Bernstein señala algunas cuestiones importantes para analizar nuestro objeto de estudio al hacer referencia a la reestructuración del conocimiento en Europa en el siglo XX. En ese caso distinguirá entre el discurso como *singularidad y como regiones*.

Considera que el discurso como *singularidad* es aquel que se ha apropiado de un espacio para darse así mismo *un nombre exclusivo*: la física, la sociología, la psicología, por ejemplo aparecen como singularidades. Las mismas surgieron en el siglo XIX no obstante hacia el XX, si se toman sobre todo las cinco últimas décadas, Bernstein advertirá que se produce un cambio, una modificación en este sentido que lo lleva a considerar una *regionalización del conocimiento*; una región se creará mediante la recontextualización de las singularidades. Las regiones constituyen el medio de contacto entre el campo de la producción del conocimiento, planteando un cambio en la clasificación del conocimiento; en este sentido podríamos decir que las clasificaciones se hacen más débiles.

La clasificación construye el carácter del espacio social: estratificaciones, distribuciones, localizaciones. La misma disfraza el carácter arbitrario de las relaciones de poder, crea identidades imaginarias, sustituye lo necesario por lo contingente.

Enmarcamiento

Se entiende por enmarcamiento, a los límites o aislamiento entre prácticas comunicativas de relaciones sociales creadas, mantenidas y reproducidas por los principios de control social; principios que regulan la realización de las relaciones de poder entre categorías.

El autor utiliza este concepto para analizar las distintas formas de comunicación legítima que operan en cualquier práctica pedagógica. En este sentido señala que el enmarcamiento hace referencia a los *controles sobre la comunicación* en las relaciones pedagógicas locales, interactivas. En otras palabras, el principio de enmarcamiento es el medio de adquisición del mensaje legítimo.

“Mientras el principio de clasificación nos proporciona los límites de cualquier discurso, el enmarcamiento nos aporta la forma de realización de ese discurso, en la medida que regula las reglas de realización para la producción del discurso. La clasificación se refiere al *qué* y el enmarcamiento se ocupa de *cómo* han de unirse esos significados, las formas mediante las que se hacen públicos y el carácter de las relaciones sociales que lo acompañan”

El enmarcamiento en la práctica pedagógica se ejerce sobre:

- la selección de la comunicación,
- la secuenciación (qué es lo que va antes y qué es lo que va después)
- su ritmo (el grado previsto de adquisición)
- los criterios y el control de la base social que hace posible su transmisión.”

En este caso también puede distinguirse entre enmarcamiento fuerte y débil. El primer caso hace referencia a un transmitir que tiene el control explícito de la selección, de la sucesión, del ritmo, de los criterios y de la base social de la comunicación. Cuando es débil, el adquirente dispone de mayor control aparente y el autor acentúa esta condición de aparente, sobre la comunicación y su base social. Estas características pueden variar de acuerdo a los aspectos de la práctica.

Se pueden distinguir, además, dos tipos de reglas que rigen el enmarcamiento. Por un lado, las *reglas del orden social* (al que denomina *discurso regulador*) y por otra, *las reglas del orden discursivo* (cuya denominación es *discurso de instrucción*). La primera se refiere a las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las previsiones en materia de conducta, carácter y “buenas maneras”. En el segundo caso, es decir las reglas del orden del discurso, se refieren a la selección, secuenciación, ritmo y criterio del conocimiento. *El discurso de instrucción está siempre integrado en el discurso regulador y éste en el discurso dominante*. Esta última aseveración realizada por Bernstein se constituirá sin dudas en una hipótesis fuerte de trabajo, en nuestro caso, para pensar las relaciones de poder y los procesos de escolarización de los saberes.

Incorpora al análisis, también a la articulación entre un enmarcamiento fuerte, que lo liga a lo que denomina *pedagogía visible*⁶, señalando que cuando el enmarcamiento es débil, es probable que se tenga una *pedagogía invisible*.⁷

⁶ El autor utiliza el concepto de “Pedagogía visible” para hacer referencia a un tipo de pedagogía cuya estructura subyacente revista un carácter de visibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas y los criterios de evaluación son explícitos y específicos, definidos por el transmisor. Es una pedagogía que se caracteriza por las clasificaciones y enmarcamientos fuertes. (Glosario utilizado por autor, *ibídem*, pág. 156)

Tanto "clasificación" como "enmarcamiento" proporcionan las reglas del *código pedagógico*, en términos de práctica pero no del discurso. Cuando los mismos cambian de valor (de fuerte a débil) se producen cambios en *las prácticas organizativas, en las prácticas discursivas, en la de transmisión, en las de las defensas psíquicas, en el concepto de profesor y de alumno, en los conceptos del conocimiento mismo y en la forma de la conciencia pedagógica prevista*. En este punto habría que plantearse algunas cuestiones tales como ¿qué grupo es el responsable del cambio, el grupo dominante o el dominado? ¿Qué los valores se debilitan o siguen siendo fuertes?

Bernstein avanza, además, en la construcción de un modelo que puede generar modalidades de transmisión, clarificando que no hay una relación entre un modelo de transmisión y el proceso de adquisición.

"El principio de clasificación crea *reglas de reconocimiento* mediante las cuales el sujeto pueda orientarse respecto a las características especiales que distinguen el contexto. El principio de clasificación regula las reglas de reconocimiento y dichas reglas se refieren a las *relaciones de poder*. Ciertas distribuciones de poder dan origen a diferentes distribuciones sociales de las reglas de reconocimiento y sin tales reglas de reconocimiento no es posible la comunicación legítima en un contexto determinado. Así es posible que los niños de las clases desfavorecidas se mantengan en silencio en la escuela a causa de la distribución desigual de reglas de reconocimiento. Por su parte *las reglas de realización* permiten la producción del texto legítimo esperado, es decir esta regla determina cómo unir los significados y hacerlos públicos. Las reglas de realización son necesarias para producir un texto legítimo. En este sentido, muchos niños de las clases desfavorecidas pueden disponer las reglas de reconocimiento pero carecen de las reglas de realización. (Bernstein, 1998)

El dispositivo pedagógico

Bernstein considera que afirmar que el conocimiento y las prácticas educativas están ideológicamente "sesgados" contra las niñas y mujeres, grupos étnicos, pueblos indígenas y marginados, desde el punto de vista económico, no tiene por qué capacitar a los investigadores ni a los profesores para analizar y oponerse a las condiciones estructuralistas históricas que han

⁷ La "pedagogía invisible" hace referencia a la estructura que posee un carácter de invisibilidad para el adquirente; las reglas de jerarquía y de secuencia son implícitas y los criterios de evaluación son implícitos, múltiples y difusos. Es una pedagogía que se caracteriza por clasificaciones y enmarcamientos débiles.

producido este sesgo. Necesitamos de un análisis conceptual de la “transmisión del poder” y de las “relaciones de control”, que se establecen a través de la estructuración de la comunicación pedagógica. En este sentido el concepto de *dispositivo pedagógico* que se centra en las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento, posibilitarían un acercamiento al mismo. (Bernstein, 1998)

La elaboración teórica de “dispositivo pedagógico” ha permitido integrar los macro niveles de análisis con los niveles institucionales e interactivos.

El autor se pregunta si existen algunos principios generales subyacentes en la transformación del conocimiento durante la comunicación pedagógica, con independencia de que el conocimiento sea intelectual, práctico, expresivo, oficial o local. En otras palabras si existen algunos principios generales subyacentes a la “pedagogización” del conocimiento. Desde esta perspectiva sostiene que la mayoría de los estudios se refieren a lo que se transmite, dejando de lado la constitución del transmisor, no se cuenta tanto con estudios que se ocupen de la gramática social, sin la cual no es posible ningún mensaje. Diferencia entre el “transmisor y lo transmitido”, lo que lo lleva a comparar el dispositivo lingüístico con el dispositivo pedagógico.

Por “dispositivo lingüístico” entiende al sistema de reglas formales que rigen las diversas combinaciones cuando se lee o escribe, el mismo opera en diferentes niveles. Si bien su adquisición está libre de ideologías no así sus reglas. Las mismas son necesariamente contextuales. Coincidiendo con Halliday señalará que las reglas del dispositivo lingüístico no están libres de ideologías, sino que reflejan los aspectos a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes. En síntesis señala que tanto el portador o transmisor y lo transportado o lo que se transmite, el primero con reglas más estables y el segundo con reglas que varían según el contexto, ninguno de los dos conjuntos de reglas está libre de ideología.

Por su parte *el* “dispositivo pedagógico” posee reglas internas que regulan dicha comunicación. La misma actúa de modo selectivo sobre el “potencial de significado”⁸ restringiendo o reforzando sus realizaciones. Al igual que el dispositivo lingüístico sus reglas son relativamente estables, está sujeto a reglas que varían con el contexto y no está exento de ideología. Ambos también se convierten en lugares de *apropiación, de conflicto y control*. Lo que aparece como diferente entre ambos dispositivos es el hecho de que en el caso del

⁸ Bernstein entiende por “potencial de significado” el discurso potencial susceptible de ser “pedagogizado”.

pedagógico es posible obtener un resultado, una forma de comunicación que puede *subvertir* las reglas fundamentales del dispositivo. (Ibídem: 57 y 58)

El dispositivo pedagógico proporciona una gramática intrínseca que se realiza mediante tres conjuntos de reglas relacionadas entre sí:

- Reglas distributivas, su función es regular las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de la conciencia y las prácticas. Especializan las formas de conocimiento, las formas de práctica de los grupos sociales. Distinguen lo que Bernstein denomina la clase pensable y la clase impensable. El mismo es relativo a un período de tiempo, es decir varía histórica y culturalmente. Producen control de quiénes tienen acceso a este lugar. El mismo se realiza mediante la selección de los agentes que han sido "pedagogizados" legítimamente con anterioridad. Las reglas distributivas crean un campo especializado de producción del discurso, con reglas especializadas de acceso y controles especializados de poder. Hoy *el Estado* controla cada vez más este campo. Distribuye quiénes pueden transmitir, qué a quién y en qué condiciones.
- Reglas recontextualizadoras, constituyen el discurso pedagógico específico, tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo. Selecciona y crea los temas pedagógicos especializados a través de sus propios contextos y contenidos. En este sentido es dable aclarar que el autor entiende por discurso pedagógico una regla que engloba y combina dos discursos: un *discurso técnico* y un *discurso de orden social*. Al primero lo denomina *discurso de instrucción*, el mismo crea destrezas de uno u otro tipo y sus relaciones son mutuas. Al segundo lo llama *discurso regulador*, es un discurso moral que crea orden, relaciones e identidad. El discurso de instrucción está incluido en el discurso regulador y éste aparece como dominante. Si bien el discurso específico, por ejemplo de las Ciencias Sociales, posee una lógica intrínseca, las reglas de su transmisión son hechos sociales. Esto significa que existen principios de selección, actividades por un discurso regular. La selección, la relación, la secuencia, el ritmo que se establece en la escuela son funciones del discurso regulador. Éste proporciona las reglas del orden interno del discurso de instrucción. Considera que el discurso pedagógico es un principio no un discurso; principio mediante el cual se apropian otros discursos y se establece entre ellos una relación

especial, *con el fin de su transmisión y adquisición selectiva*. El discurso pedagógico es un principio para la circulación y la reordenación de los discursos: posibilita descolocar un discurso, recolocarlo y recentrarlo, de acuerdo con principios propios. En este proceso de descolocación se produce un vacío o un espacio. En el desplazamiento se produce una transformación y en ese proceso y a partir de los espacios generados puede intervenir la ideología, en este caso ya no sería el mismo discurso. Se transforma en discurso mediado, creando temas imaginarios. De allí que el discurso pedagógico es un principio recontextualizador, creando campos y agentes con funciones recontextualizadores

A esta exquisita descripción realizada por Bernstein, en relación a la finalidad de nuestra investigación, me parece oportuno también incorporar la distinción que realiza el autor entre *campo recontextualizador oficial (CRO)* creado y dominado por el Estado, sus agentes y ministros seleccionados, en la medida que allí estará específicamente centrado el objeto de investigación y por otro *el campo recontextualizador pedagógico (CRP)* que estaría compuesto por pedagogos de escuela, centros universitarios, revistas especializadas, entre otros. Allí, el autor considera que el campo recontextualizador pedagógico puede producir efectos sobre el discurso pedagógico con independencia del campo recontextualizador oficial, particularizando que si solo existe el CRO no habrá autoría. Al mismo tiempo advierte cómo el Estado trata de debilitar el CRP, mediante su CRO, a partir de la reducción de la autonomía.

Una cuestión importante, además, es que el principio recontextualizador no sólo recontextualiza el qué del discurso pedagógico, sino también el cómo, es decir la teoría de la instrucción. La misma encierra en sí un modelo de aprendiz, de maestro y de la relación entre ambos.

En síntesis, interpreta el discurso pedagógico como un discurso de la instrucción inmerso en un discurso regulador. (Ibídem: 61-65)

- Reglas de evaluación, el discurso pedagógico especializa el tiempo, el texto y el espacio y los une en una relación especial mutua.. Distribuye el tiempo, lo serializa, introduce en él rupturas que a veces son fuertes o tamizadas. El tiempo se transforma en edad, claves de edades que son completamente arbitrarias. El texto se constituye en un

contenido específico y el espacio en un contexto específico, todas ellas pasan al nivel de las relaciones sociales e inciden en las prácticas y las características de la comunicación. La edad se transforma en adquisición, el contenido en evaluación, el contexto en transmisión. *La evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo* (Ibídem: 65 a 68)

“Las culturas de clase operan para transformar las microdiferencias en macrodesigualdades y estas desigualdades suscitan problemas fundamentales respecto a la relación democracia y educación. Es posible que realmente la cuestión central llegue a ser qué déficit, qué limitación de derechos democráticos pedagógicos, para quiénes y hasta dónde está dispuesta a tolerar y aceptar, en cualquier momento, una sociedad determinada. A quienes estén sometidos a este déficit, a esta limitación de los derechos democráticos pedagógicos, habrá que darles muy buenas razones (y, quizás otros derechos) para que tengan confianza en el presente y fe en el futuro.” (Ibídem: 30)

“Esto nos exige comprender las características de la estratificación *intrínseca* de los sistemas educativos modernos y de los grupos sociales sobre los que, con toda probabilidad, recaigan estas características de estratificación” (Ibídem).

El recorrido realizado hasta aquí ha intentado dar cuenta de algunos conceptos y teorías complejas que han permitido estudiar la vinculación entre poder y conocimiento, resignificadas a partir de un juego de ida y vuelta entre teoría y empiria de nuestro objeto de conocimiento, con ellas he tratado de acercarme a la problemática en términos teóricos y al mismo tiempo plantearlas como referentes que permitan comprender el tema de investigación generando al mismo tiempo nuevas categorías.

IV. PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DE SABERES

Los saberes o conocimientos se constituyen en una temática central en el ámbito de la educación en general y de las instituciones escolares en particular. Son el punto nodal en relación a lo que la escuela debe transmitir; dándole sentido como institución social. Para reflexionar en torno a los procesos de escolarización de saberes, incursionaré en primera instancia en el pensamiento de Foucault (1986: 11-33) tomando específicamente una conferencia en la que trabaja la problemática del conocimiento, para luego articularla con algunos aspectos teóricos vinculados con el lugar del conocimiento en la educación, particularizando la problemática del curriculum en este sentido. Tomo, en primera instancia, el conocimiento como categoría general y luego la relación entre el conocimiento y la educación.

En *La verdad y las formas jurídicas* Foucault describe cómo se formaron dominios de saber a partir de prácticas sociales, considera que las mismas pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino también nuevos sujetos y sujetos de conocimientos. Asimismo, refiere, a cómo hace dos o tres siglos la filosofía occidental postuló, explícita o implícitamente al sujeto como fundamento, como núcleo central de todo conocimiento, "como aquello en que no sólo se revelaba la libertad sino que podía hacer eclosión la verdad". (Ibídem: 14)

Retoma a Nietzsche para proponer líneas de investigación en relación al nacimiento de determinado tipo de saber, sin admitir la preexistencia de un sujeto de conocimiento. El texto de referencia metafORIZA que: "En algún apartado rincón del universo centelleante, desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes 'inventaron' el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la 'historia universal': pero a fin de cuentas, sólo un minuto. Tras breves respiraciones de la naturales, el astro se heló y lo animales inteligentes hubieron de perecer. Alguien podría inventar una fábula semejante pero, con todo, no habría ilustrado suficientemente cuán lastimoso, cuán sombrío y caduco, cuán estéril y arbitrario es el estado en el que se presenta el intelecto humano dentro de la naturaleza" (Nietzsche, 1998). Aquí la palabra "invención" se opone a "origen" e implica una ruptura, por otro algo que posee un comienzo pequeño, bajo, mezquino, inconfesable. Es a partir de esta pequeñez que se formaron grandes cosas. "El conocimiento fue, por lo tanto, inventado. Decir que fue inventado es decir que no tuvo origen, o lo mismo y de manera más

precisa aunque parezca paradójico, que el conocimiento no está en absoluto inscrito en la naturaleza humana” (Foucault, 1986). Rompe, de este modo, con la tradición filosófica occidental.

Recordemos que para Aristóteles el conocer era una tendencia natural en el hombre, y de esta manera se ponía en su origen un comienzo noble o celestial a algo que para Nietzsche había nacido sólo de la necesidad de supervivencia biológica y de convivencia social. En relación a esta última cuestión, Nietzsche entiende que la paz en el orden social está dada por una serie de convenciones fijadas mediante el lenguaje como verdaderas “En un estado natural de las cosas, el individuo, en la medida en que se quiere mantener frente a los demás individuos, utiliza el intelecto y la mayor parte de las veces solamente para fingir, pero, puesto que el hombre, tanto por la necesidad como por hastío, desea existir en sociedad y gregariamente, precisa de un tratado de paz y, de acuerdo con este, procura que, al menos, desaparezca de su mundo el más grande *bellum omnium contra omnes*. Este tratado de paz conlleva algo que promete ser el primer paso para la consecución de ese misterioso impulso hacia la verdad. En este mismo momento se fija lo que a partir de entonces ha de ser “verdad”, es decir, se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria, y el poder legislativo del lenguaje proporciona también las primeras leyes de verdad, pues aquí se origina por primera vez el contraste entre verdad y mentira.” Ahora bien, para que la convención borre su origen arbitrario hacía falta que de una generación a otra, ese “comienzo” se vaya olvidando y encuentre su legitimidad.

Estos conocimientos entendidos como invención se articulan de un modo particular con una categoría o componente dentro del campo de la Didáctica: **los contenidos escolares**. Blanco (1995) considera al mismo como una construcción específica que difiere de otros tipos de conocimientos que circulan en el mundo social, cuya función es la de representar la cultura valiosa, a quienes se incorporan a la sociedad.

En tanto construcciones específicas, los contenidos escolares, se convierten al mismo tiempo en un aspecto importante dentro de lo que podríamos denominar las políticas públicas vinculadas a la educación. Es por ello que del amplísimo y complejo tema del currículum me interesa particularizar, el análisis que realizan los especialistas en relación al currículum como **prescripción** de la enseñanza.

Terigi señala que la idea de prescripción estuvo presente en buena medida en las conceptualizaciones ligadas a este campo (y más allá de que la ampliación del mismo nos ha

llevado a pensar en su estallido⁹), plantea la necesidad de defender el componente prescriptivo del currículum, frente a intentos de reducir el papel de éste sólo a una expresión de deseo que deberá ser reconsiderado por el colectivo docente. Desde el punto de vista de la autora “es importante rescatar la legitimidad del currículum como *herramienta de la política educativa* con un valor estratégico específico: comunica el tipo de experiencias educativas que se espera que se ofrezca a los alumnos en las escuelas”. En este sentido el currículum se constituye en un proyecto público para la educación que obliga al Estado a generar las condiciones que permitan concretar las experiencias educativas que se prescriben. (Terigi, 1999: 30 y 31). Si bien la autora ahonda la problemática del currículum como *herramienta de trabajo para los equipos docentes* de las instituciones educativas, incluyendo la reconstrucción del mismo desde una perspectiva práctica, me interesa sobremanera seguir particularizando el aspecto prescriptivo del mismo, en la medida que entiendo es pertinente al problema que nos ocupa, ligado, en este caso, a los saberes que seleccionan quienes ocupan posición de poder.

Desde la perspectiva del currículum como prescripción, puede recogerse un elemento constitutivo del sentido que posee el mismo y es el que está ligado al **ordenamiento** de la enseñanza. Para Hamilton (citado por Terigi) este término se combina con las ideas preexistentes de “ratio” y “ordo”. *Ratio* entendida como razón, doctrina o suma sistemáticamente ordenada de conocimientos. *Ordo* contiene, además, la posibilidad de disponer las cosas en su correcta sucesión (Bowen, 1992). Es importante entonces pensar, en términos prescriptivos la secuencia y el orden que tiene por objeto regular, normalizar, homogeneizar lo que se enseña.

Siguiendo la línea de pensamiento de la autora, coincido en que se hace relevante poder reflexionar en torno al *poder del Estado*, el poder entendido como soberanía, en la formulación del currículum. Por ello es necesario remontarse a la conformación de los estados nacionales europeos y la consecuente categoría de ciudadano.

En el análisis empírico relacionado al currículum prescripto como expresión de la política educativa, incluiré además algunos elementos propuesto por Gimeno Sacristán (1998), quien señala el modo en cómo la administración educativa regula el currículum, bajo diferentes esquemas de intervención política posibilitando menores o mayores márgenes de autonomía.

⁹ Como resultado de la multiplicación y diversificación de temáticas, los especialistas consideran que se produce un “estallido” del campo de currículo. Esta temática es abordada por especialistas como María Ibarrola, Stephen Kemmis, Díaz Barriga, entre otros. La hipertrofia del campo (currículo = todo lo educativo), lo llevaría a su propia disolución.

4.1. EL ESTADO Y LOS PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN.

Si bien la educación en tanto práctica social históricamente constituida, surgirá de modo particular en la vida de cada hombre, de cada pueblo, a partir de la necesidad humana de completarse, de reparar un déficit de su naturaleza, de priorizar buscar el conocimiento como medio de alcanzar la plenitud (Puiggrós, 1995: 66), no podemos señalar que la misma haya sido percibida paralelamente, como derecho individual y social de las personas y los grupos. Desde este lugar es posible afirmar que la **educación** existe desde que el hombre es tal, convirtiéndose en unos de los factores de su hominización, no así la **escuela**, a quien podemos señalar como una invención moderna. Adoptar una mirada histórica, permite entonces, conocer las condiciones que posibilitaron el surgimiento de la escuela en general y de los sistemas educativos en particular. Revisando sus características, el surgimiento de la educación como derecho del ciudadano, como así también la crisis de la escuela en la actualidad y las respuestas que son posibles de encontrar desde nuestro sitio, en este presente; continuidades y rupturas que dan cuenta de algún modo, que hablar de educación, escuela, currículum, prácticas docentes como objetos diferenciados y relacionados al mismo tiempo, es hablar de objetos complejos, que necesitamos comprender, a efectos de que nuestras intervenciones como docentes puedan tomar distancias de las rutinas de las aulas y recuperar aquellos aspectos que la escuela hoy no puede dejar de enseñar...

La escuela, el sistema educativo, durante los siglos XIX y XX se constituye en un instrumento básico del denominado *Programa de la Modernidad*. A mi juicio, la modernidad otorga las condiciones de posibilidad y al mismo tiempo utiliza -en términos de instrumento- a la escuela, para difundir dicho programa. Pero ¿Qué se entiende por modernidad?, ¿Cómo se relaciona la escuela con la modernidad y sobre todo como se relaciona la educación como derecho, en la modernidad?

Entre los rasgos que la caracterizan la Modernidad, es posible señalar sintéticamente: la racionalidad del mundo natural, el dominio de la naturaleza, un orden social artificial, la idea de individuo como unidad fundamental y la educación como programa emancipatorio.

Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991: 9 - 54), en su libro sobre la *Arqueología de la Escuela* identifican los dispositivos que dieron lugar a la escuela como producto de la modernidad. Según los autores el método genealógico posibilita abordar el pasado para comprender el presente, rastrear las continuidades a efectos de determinar los procesos de montaje de las piezas maestras, los engarces que han posibilitado nuestras condiciones de

existencia, determinando para qué sirven, a quiénes, a qué sistemas de poder están ligadas. La aparición de la denominada "escuela nacional" surge a partir de la *definición de un estatuto de la infancia*. La infancia, como categoría, debe ser entendida no como algo eterno o natural, sino también como una institución social que surge a partir del Renacimiento, en un momento en que la Iglesia y su política se ven afectadas por el absolutismo monárquico y las exigencias del incipiente estamento administrativo. Por otro lado, el *surgimiento de un espacio cerrado*, ligado al convento y convertido en el modo de gobierno paradigmático, hará necesario un espacio de encierro que separe a los jóvenes del mundo y sus placeres, por amenazantes. Estas instituciones cerradas, destinadas a la instrucción de la juventud también surgirán a partir del siglo XVI¹⁰. A ellos se unirán otros dispositivos como *el surgimiento de un cuerpo de especialistas, la destrucción de otros modos de socialización y la institucionalización de la escuela a través de la imposición de la obligatoriedad escolar, sancionada por las leyes*.

Un papel protagónico del Estado en materia educativa empieza a configurarse a partir de la constitución de los sistemas educativos, que al mismo tiempo están ligados al modelo de Estado centralizador. Remontarse a su génesis requiere situarse desde los efectos producido por la Revolución Francesa y el golpe de estado producido a partir del 18 Brumario de 1799, tanto en la forma de Consulado, como a partir de la constitución del Imperio. Napoleón se apoyará en la burguesía como clase social y defenderá sus intereses. La defensa de los mismos implicará la construcción de un Estado fuerte. Es posible señalar que ningún régimen anterior había logrado la superación de la crisis orgánica de la sociedad, ni había podido sustituir las instituciones feudales para canalizar la reorganización de Francia. Las reformas denominadas napoleónicas posibilitarán la constitución de un Estado Fuerte.

Puedo afirmar asimismo, que la burguesía va a dar forma a las doctrinas que vinieron gestándose en siglos anteriores, la educación se constituye en un instrumento importante para esta clase social, ya que la misma establecerá profundas transformaciones a nivel del sistema educativo, colocándolo al servicio de la producción capitalista en los niveles políticos, ideológicos y técnicos. Ello a partir de la constitución de la Universidad Napoleónica.

Desde la perspectiva de la educación es posible visualizar una transición importante en este período. Lorenzo Luzuriaga¹¹, en un libro que ya tiene algunos años, señala que en el siglo

¹⁰ Un detalle pormenorizado puede encontrarse en Phillipe Áries, *El niño y la familia en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, 1987.

¹¹ Hago referencia al texto denominado: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Bs. As., Editorial Losada, s/f.

XVIII se produce la transición de la educación del súbdito a la educación del ciudadano. Sabemos que el surgimiento de los sistemas educativos, se vincula a la constitución de los Estados-Nación modernos y por ende a un Estado que toma para sí la función educativa (docente), en este contexto la educación se constituirá en un derecho individual, ya contemplado en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano producto de la Revolución Francesa. Señalamos como una de las características del programa moderno al **individuo** como unidad fundamental: todos los hombres nacemos libres e iguales. Sobre esta idea de individuo soberano se asienta la teoría política moderna y las explicaciones acerca del gobierno de las sociedades humanas, cuya característica fundamental se liga a la idea de contrato, por medio del cual se delega a un tercero la soberanía a efectos de que sea posible la convivencia social.

En términos de la educación, la misma se constituye en un Derecho individual, a partir de la configuración de los sistemas educativos, incorporados como derechos de enseñar y aprender en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y en particular en nuestra constitución nacional¹²

Puiggrós (1998) señala que el sistema escolarizado bajo la hegemonía del Estado sigue siendo, más allá del avance de otras formas educativas no formales, el más eficiente invento del hombre para transmitir la cultura en la forma sistemática que ella requiere.

Los programas educativos de la Revolución Francesa se establecieron como punto de **emergencia** de un sentido característico del curriculum ligado a las prescripciones que realiza el Estado, en tanto orientación general, organización y contenido de la enseñanza.

Definir el *curriculum* como *construcción histórica, política y pedagógica* nos aleja de las aproximaciones tecnocráticas que tienden a concebirlo sólo desde la organización de algunos componentes curriculares como objetivos, contenidos, actividades, etc. y al mismo tiempo nos invita a reflexionar acerca de las complejas relaciones entre la escuela y la sociedad, relación que sin dudas se plantea sólo desde el ámbito analítico, en la medida que la escuela forma

¹² Según Bobbio los derechos pueden clasificarse en civiles, políticos y sociales. Los primeros son los que se refieren a la personalidad del individuo (libertad personal, de pensamiento, de religión, de reunión, de libertad económica) y por ello se garantiza al individuo siempre que su comportamiento no viole el derecho de los otros. Los mismos obligan al estado a una actitud de no impedimento: *son una libertad por*. Los derechos políticos (libertad de asociación en los partidos, derechos electorales) están vinculados a la formación del estado democrático-representativo e implican una libertad activa, una participación de los ciudadanos en la determinación de la dirección política del estado (*son una libertad de*) Los derechos sociales (Derecho al trabajo, a la asistencia, al estudio, protección de la salud, libertad de la miseria y del miedo) madurados por las nuevas exigencias de la sociedad industrial, *son libertades por*. Bobbio, Norberto, et alii.: *Diccionario de política*, Siglo XXI, Madrid, 1998.

parte de la sociedad, constituyéndose en una institución organizada históricamente, a partir de la complejización de las sociedades.

A la tradición europea ligada más a la formación del ciudadano es posible añadir el sentido específico otorgado por la perspectiva norteamericana, desde la que se trata de constituir al sujeto característico de la Revolución Industrial. Ángel Díaz Barriga (1992), desde un análisis histórico del campo del curriculum, estudia su emergencia, dando cuenta de los principales cambios de la sociedad norteamericana a partir de 1840. Liga la génesis de la Teoría Curricular a los procesos de industrialización a través de máquinas y al surgimiento de grandes monopolios. La misma se articula también a otros campos teóricos como la Psicología desde un enfoque conductual, el Funcionalismo y el Pragmatismo. Desde esta posición, señala Terigi, se visualiza al curriculum como una herramienta tecnológica que posibilita adecuar el conjunto de la educación a los requerimientos de esa sociedad industrial. El concepto de curriculum reemplaza a la antigua Didáctica y subordina a la educación a una concepción eficientista y autoritaria presentada como ideología científica.

Díaz Barriga (1992) considera, también, que el campo curricular se ha convertido a partir de la década de los sesenta y ochenta en un ámbito de reflexión sociológica, produciéndose una ampliación del mismo, perspectiva que analizamos a continuación.

4.2. PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN Y CURRÍCULUM

Me interesa considerar otras corrientes teóricas que le otorgan nuevos sentidos al curriculum. Hago referencia a lo que Alicia De Alba¹³ denomina como configuración reconceptualista, en la medida que entiendo que la misma me permite una mirada del objeto de estudio. Esta perspectiva surge en la década de los sesenta, ligada a la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, con aportes de las teorías marxistas y neomarxistas, etnografía, psicoanálisis, pedagogía de la liberación, entre otros. Se destacan en esta línea autores como Jackson; Apple y King, Bernstein, Edwards y Mercer, Young, pudiendo incluir a otros que se sitúan en la denominada *Sociología del Conocimiento escolar*, corriente británica cuyo aporte al curriculum aparece como decisivo para la comprensión de nuestro objeto de estudio. Como

¹³ Alicia de Alba distingue tres tendencias en la perspectiva curricular: tradicionalistas, conceptual-empiristas y reconceptualistas. Ubica la génesis de la corriente denominada tradicionalista, hacia la década del '20 con Bobbit y la obra denominada "The curriculum". Taba y Tyler se constituyen como autores relevantes en esta tendencia. La segunda se desarrolla a partir de la crítica al currículo, a mediados del siglo XX, toma fuerza la estructura disciplinar. La tendencia reconceptualista surgirá a partir de la década de los sesenta.

señala Terigi desde esta perspectiva ha cuestionado la legitimidad del currículum académico basado en la supuesta **neutralidad** y también su supuesta referencia a lo **verdadero** en términos de conocimientos científicos señalando las **relaciones de poder** que subyacen tras la determinación de lo que debe contar como conocimiento escolar. (Terigi, 1999: 42, el resaltado es mío)

Goodson (2003) señala que en la década del sesenta el **currículum** aparece como uno de los campos de investigación más importante dentro del ámbito educativo, no obstante se dejaron de lado aspectos ligados a quién construía el currículum dentro de qué tipos de parámetros políticos o epistemológicos y en beneficio de quiénes. Si bien había sido tomado por algún grupo de estudiosos, se constituía en una inquietud marginal. La preocupación de este autor está ligada a la inclusión del debate académico y político en la definición curricular, como así también la incorporación del problema de quién controla, para abordar los complicados detalles de la implementación del currículum.

El autor considera que no sólo en Gran Bretaña, sino también en otros países se adoptan currículums centralizados y se los impone de un modo que implica la reinención de las materias tradicionales y una reafirmación de su valor en detrimento de los alumnos que se beneficiarían con experiencias educativas más flexible y culturalmente sensibles. Es posible visualizar el carácter netamente político de la construcción curricular. Goodson, quien recibe la herencia cultural del grupo de intelectuales conocidos como nuevos sociólogos de la educación, entre ellos Bernstein, se aboca a trabajar en la forma en que la sociedad selecciona, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, en las que se reflejan tanto la distribución del poder como los principios de control social. Por primera vez se afirma que la selección y la desigualdad educativa no era sólo un problema de recursos, acceso o segregación en diferentes escuelas o grupos, sino que también tenía que ver con **el currículum, con el conocimiento al que se tenía acceso; con la cuestión de quien lo definía y controlaba**, con el hecho de que estuviera o no relacionado con nuestro entendimiento y nuestra experiencia. De este modo el currículum quedaba claramente vinculado a la **clase social**. Se deja ver que gran parte del currículum es ajeno a los intereses de las clases obreras, tanto en lo referido a su contenido como a su forma. (Ibídem: 21 y 22). Goodson plantea, entonces, que los contenidos y las categorías del currículum son un poderoso dispositivo de selección y control social, en términos de género, raza y clases social.

La perspectiva que asume Goodson (2000: 9-39) está ligada al construccionismo sociohistórico, este enfoque propone un traslado paradigmático hacia un análisis multidimensional de las esferas y niveles donde el currículum se produce y se negocia. Considera que las materias disciplinarias se comprenden mejor como subgrupo de información que cambia de modo constante, que como cuerpo sagrado de conocimientos. De ese modo el currículum aparecerá siempre cambiante, construido social e históricamente, que no existen verdades más allá de la cultura. Esta tendencia le posibilita enfocar la dinámica cultural general, es decir la macroteoría, para explicar las desigualdades educacionales, privilegiando las interacciones en el aula, es decir un análisis desde las microteorías.

La extensión de la sensibilidad de Goodson por las cuestiones de la clase social es su preocupación por la **justicia social**, su afirmación moral de que las escuelas deberían tratar de la misma manera a los estudiantes de cualquier origen social. Señala que el modo en que la escuela fracasa en cuanto al trato justo de los estudiantes, cualquiera sea la clase social es un proceso sumamente complejo, a menudo irracional, idiosincrásico y oculto. Los remonta a las huellas del poder en las que se ligar los negocios, las empresas, las universidades, los especialistas disciplinares, entre otros.

Goodson, al estudiar la política curricular, comprenderá que el **poder** se constituye en una fuerza dialéctica que afecta a las personas y trabaja a través de ellas. No obstante considera, "...que el funcionamiento del poder no es sencillo, no es simplemente el ejercicio cambiante de una relación binaria. En complejidad y ambigüedad, el poder lo despliegan tanto los individuos y grupos dominantes como los marginados". Interesado en contribuir al entendimiento de cómo el poder domina a través del currículum, analiza al mismo como una forma de exclusión socioeconómica. Considera que el análisis del currículum es sumamente importante dentro del proyecto teórico más amplio que posibilite revelar y comprender la naturaleza de las relaciones de poder, ya que esto permite analizar cómo los intereses sociales se interiorizan dentro de lo que se considera conocimiento desinteresado y objetivo. "De este modo, las huellas del poder se van borrando, a medida que el proceso secreto de interiorización esconde el proceso preferencial del poder de privilegiar a los ya privilegiados. Para llegar a apreciar un proceso tan oculto, insistiendo en que se debe mirar el **contenido** del currículum; sólo un trabajo de investigación desde las trincheras puede revelar los intereses políticos ocultos detrás de las proclamaciones de neutralidad curricular" (Goodson, 2000: 24 y 25).

Como vemos, desde la Nueva Sociología de la Educación, la teoría crítica, el curriculum fue entendido como un artefacto social y cultural, **una producción cultural implicada en relaciones de poder**, transmitiendo visiones sociales particulares e interesadas, reproduciendo identidades individuales y sociales particulares. Esta perspectiva tendrá fuertes implicancias en la medida en que se perderá la convicción de la pretendida objetividad del curriculum y su autonomía respecto de las relaciones de dominación (Terigi, 1999). Incluyéndose en este escrito, como modo de ir construyendo el problema de investigación, ya que el mismo está ligado al análisis de un proyecto particular, dentro del contexto de transformación educativa acaecido en Argentina en la década de los '90.

4. 3. LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LA DIMENSIÓN CURRICULAR

Nieves Blanco¹⁴ (1994) señala que uno de los problemas centrales de la política curricular es determinar qué es el conocimiento y cuáles son aquellos que merecen la pena incluir en el curriculum. Nos expresa que en la tradición pedagógica se han cuestionado prácticamente todos los elementos del curriculum: metodología, objetivos, evaluación, en tanto que los contenidos han quedado prácticamente intocados e intocables. Durante mucho tiempo el tema del contenido no se ha considerado problemático, pero el cuestionamiento iniciado en los años '60 por la sociología de la educación hizo aflorar la complejidad del problema de los contenidos y colocándolos como un asunto esencialmente político.

Para la autora, tratar el tema de los contenidos del curriculum supone plantearse muchas preguntas e intentar encontrar algunas respuestas ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se construye? ¿Existe una única forma de seleccionarlo, organizarlo, evaluarlo y distribuirlo? ¿Cómo se estructura el conocimiento, qué papel juegan las distintas disciplinas y otros campos de experiencia especializada? ¿Cuál es la forma apropiada de presentar el conocimiento, de enseñarlo y de evaluarlo? ¿Es importante y por qué que todos los estudiantes accedan a un núcleo común y básico de contenidos? ¿Quién determina y cómo cuales son los componentes de ese núcleo? (Blanco, 1994)

Tradicionalmente se entendía por contenidos, una selección de conocimientos científicos estructurados en las disciplinas académicas que eran consideradas como las formas

¹⁴ En este apartado se sintetizan algunos aspectos de dos producciones académicas realizadas por Nieves Blanco en relación a la temática de los contenidos escolares.

más refinadas de elaboración de la experiencia humana y con capacidad para ofrecernos una adecuada comprensión del mundo. Hoy puede entender como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos de ser elaborado y formalizado. La ampliación se relaciona con una concepción de la escuela como agencia de transmisión cultural y el currículum como proyecto cultural de la sociedad; esto implica que la escuela tiene muchas más misiones explícitas que cumplir y sólo algunas de ellas se relacionan directamente con la transmisión de contenidos científicos y técnicos.

La pervivencia de una sociedad depende de que se establezcan medios que permitan recrear las condiciones, el conocimiento, las destrezas, las ideas que dan sentido y garantizan la continuidad de la sociedad. De todo el saber, los valores y las habilidades existentes en un grupo humano, éste selecciona el que considera conveniente y necesario para ser transmitido a los jóvenes. Todos los grupos sociales, en todas las épocas, han dispuesto de medios para asegurar la transmisión de ese conocimiento cultural así como su internalización por parte de los jóvenes.

Lundgren (1997) señala que cuando las sociedades poseen una división débil del trabajo, con una cultura con un grado importante de homogeneidad, no hace falta crear contexto o artefactos para recrear el mundo de la producción; en el caso que las sociedades posean una estricta división del trabajo, los contextos de producción y reproducción se encuentran separados, hay que buscar un modo de enlazar ambos contextos para que se produzca fisuras y discontinuidades entre ellos. Es preciso resolver el problema de la representación del mundo social, material y cultural y esto se hace seleccionando, clasificando y transformando los conocimientos necesarios para participar en la vida social en "textos" que representen, recreen, ese mundo social. Es un modo de garantizarse que los individuos más jóvenes puedan incorporarse al mundo de la producción, estando en posesión de los conocimientos y destrezas requeridos. Lundgren denomina currículum a esos textos creados para resolver el problema de la representación del mundo social, toda vez que la socialización no puede producirse participando de él. En tanto está en el punto de conexión entre el contexto de producción y reproducción de la cultura, el currículum contendrá los principios para realizar una selección de los conocimientos y habilidades a transmitir en el currículum, una organización de los mismos así como alguna indicación respecto a los métodos, a las formas en que tales contenidos serán transmitidos y su adquisición garantizadas.

Eggleston (en Blanco, 1994) señala que no existe ninguna teoría correcta que pueda explicar la naturaleza dinámica de los currícula o del propio conocimiento; no existe una teoría correcta a la que pueda acudir para clarificar la naturaleza del conocimiento y del que puede/debe incluirse el currículum. Desde las tradiciones académicas, señala Blanco García, es posible diferenciar dos perspectivas: una filosófica y otra sociológica.

De esta categorización propuesta y a los fines de nuestra investigación particularizaré lo que la autora denomina *perspectiva sociológica*. Desde la misma el contenido del currículum se considera como un producto social y que por tanto ha de analizarse como una construcción socio-histórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible; en definitiva, como una de las posibles formas que podría haber adoptado el currículum, sujeta a influencias políticas y donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones de los diferentes grupos socio-culturales ha de incluirse como relevante. En esta perspectiva se sitúan las obras de autores como: Young, Bernstein, Lundgren, Apple, Popkewitz, y todos aquellos que apoyados en la fenomenología e influenciado por ideas marxistas respecto a los mecanismos del poder y del control en los grupos humanos, enfatizan el carácter socialmente construido de la realidad (Blanco, 1997: 241)

El empuje definitivo a la consideración del contenido como algo más que un asunto epistemológico, así como una nueva visión respecto a lo que ha de considerarse como conocimiento mismo, fue consecuencia de un proceso de la sociología de la educación, que ha convertido en problemático y controvertido el conocimiento escolar, a partir de la crítica y el análisis histórico y sociológico de la educación y del conocimiento. El trabajo desde esta perspectiva **“demuestra que el poder social está culturalmente representado y que el conocimiento y la cultura son momentos esenciales en el proceso de dominación social y acumulación del capital. La transmisión selectiva de la cultura de clase como cultura común silencia las culturas de los oprimidos y legitima el orden social actual como natural y eterno”** (Wexler, 1982: 279). Problematizar los procesos y mecanismos de selección, distribución, clasificación, valoración y transmisión del conocimiento escolar se ha convertido en el eje, sentido y justificación del trabajo teórico y práctico de los autores que siguen esta perspectiva.

Bernstein expresa “La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución de poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales” (citado por Blanco, 1997).

Otros especialistas como Gvirtz y Palamidessi (2002: 27, 28) consideran que "...el poder seleccionar qué y cuánto se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña, quién enseñan, quien dice lo que se deber enseñar son cuestiones sobre las que toda sociedad tiene conflictos. Quien controla el poder de decidir lo que es verdadero, bello, bueno, justo domina buena parte del juego social y tiene mayor capacidad para apropiarse del capital económico, político o social. Michel Foucault sostiene que en toda sociedad, la producción cultural está controlada, seleccionada y distribuida: "Se sabe que no se tiene el derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Desde esta visión, entonces, podríamos señalar que el intercambio socio-cultural no es libre sino que está ligado a problemas de poder y de distribución de bienes y recursos que la sociedad produce. Algunos procedimientos para controlar las transmisiones a las personas que se comunican son:

1. La prohibición. Sexo, política, religión son algunas de las regiones de la vida social donde lo prohibido se ejerce con mucha fuerza.
2. La posesión y el uso de la verdad. En cualquier cultura la verdad y el saber reconocido tienen a asociarse con una posición valorada para el individuo: a quien se considera portador de la verdad se le atribuye una posición superior frente a quien no la detenta.
3. Llegar a decir una verdad desconocida también implica el seguimiento de determinadas reglas (Ese conjunto de reglas son las disciplinas)". (Ibídem: 28)

De lo expresado por los especialistas surgen cuestiones de fundamental importancia, en la medida que suponen:

- Problematizar el conocimiento escolar
- Considerarlo desde el ángulo de su valor como "mercancía social y no simplemente por sus valores lógicos o epistemológicos.
- Entender la escuela y el conocimiento escolar como un reflejo de la estructura social, de los equilibrios y desequilibrios de poder en ella.
- Plantear al conocimiento escolar como el medio o instrumento por el que la sociedad garantiza su control sobre los individuos y al hacerlo asegura su pervivencia futura.
- La escuela procesa conocimientos y en la medida que los hace **es posible encontrar relaciones de poder tras los principios de selección y organización del conocimiento.**
- Por lo general los maestros no determinan los contenidos que deben ser enseñados, ni escriben las normas que definen su trabajo; todo eso está determinado por otras instancias de

decisión social. La producción y la selección de elementos culturales se realiza a partir de tres grandes campos: el cultural, el estado y el mercado.

Blanco señala también que el **conocimiento escolar es un producto cultural específico**. Nos plantea que el hecho de que los conocimientos con los que la escuela trabaja tengan su origen fuera de ella no debe confundirnos respecto a la identidad y el carácter del conocimiento escolar. De allí la relevancia que tengan las investigaciones que estudian el carácter socio-histórico que poseen los contenidos escolares. En este caso menciona a Goodson, quien establece, desde un análisis histórico los parámetros centrales que forman parte del establecimiento de las materias escolares, un proceso que debe entender como un asunto político y no meramente epistemológico. (Blanco, 1997)

Habría una etapa inicial de invención; sólo aquellas invenciones que son capaces de articular en torno a ellas una retórica que les confiera identidad tienen posibilidades de convertirse en materias

V. *P*RESENTACIÓN DEL CASO. DISEÑO, ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS

5. 1. ALGUNOS SUPUESTOS EN LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Las características del problema de investigación planteado, demandaron la elección de una lógica cualitativa como referente teórico y metodológico para su abordaje. Sirvent señala que esta lógica se basa en una visión del hecho social como construcción del sujeto. La búsqueda científica enfatiza, entonces, el proceso de comprensión y la generación de teorías. En general las preguntas, formuladas en términos amplios se fueron especificando en el proceso mismo de investigación. Una de sus características ha sido la de ser abiertas y flexibles. Con respecto al marco teórico, se partió de un básico mínimo, para luego ser ampliados en el proceso de investigación. La relación entre teoría y empiria se constituyó en un proceso de ida y vuelta es decir espiralado (Spielman, 1997).

Fue preciso apelar, también, a la reflexión epistemológica de algunos paradigmas de investigación cualitativa vigentes en la producción del conocimiento en las Ciencias Sociales. En este punto un texto de Irene Vasilachis de Gialdino (1992) me proporcionó elementos para la comprensión y toma de decisiones con relación a referentes metodológicos válidos para nuestra tarea investigativa. Comprensión que fue resignificada en el contexto de formación de la Maestría en Didáctica. A partir de ello diré que esta investigación es de carácter cualitativo e interpretativo, en la medida que

- La resistencia a la “naturalización” del mundo social, me llevan a plantearme también la desnaturalización de las prácticas educativas en tanto prácticas sociales.
- Que en el proceso enfatice la búsqueda de comprensión respecto a las relaciones de poder y los procesos de escolarización de los saberes destinados a los jóvenes marginales. En este sentido se propone el contexto de descubrimiento.
- Las preguntas propuestas fueron abiertas y flexibles, se fueron precisando en el proceso mismo de investigación.
- Las teorías escogidas orientaron el trabajo en terreno. Pero la búsqueda se dirigió a descubrir nuevas categorías de análisis que pudiesen redundar en el surgimiento de nuevos conocimientos. Como señala Sirvent: “descubrir

categorías (clases), sus propiedades y las relaciones entre clases en la construcción de una trama diferente, que hace a una unidad de sentido diferente”.

- Se establecieron relaciones permanentes con las teorías de referencia. En este caso he partido de autores como Foucault en términos generales, de Bernstein, Ball, Larrosa, Varela, Chevallard, Popkewitz, Goodson, Blanco, Duschatzky, Palamidessi, Terigi entre otros, en términos específicos para la problemática educativa y dentro de ella didáctica, entre otros.¹⁵

5.2. UN ESTUDIO EN CASOS: EL PROYECTO DE TERMINALIDAD DE LA ESCUELA PRIMARIA.

El problema planteado dentro del marco de la lógica cualitativa, fue especificado como estudios de casos, o como señala Geertz (1997: 33) **estudio en casos**¹⁶. Me parece, relevante poder particularizar el sentido de este tipo de estudios. Para ello he retomado aspectos de dos textos de Angulo Rasco (2001. 2002/2003):

En los artículos seleccionados, se entiende por estudios de casos “... al examen de un **ejemplo en acción**. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado”. Existe en este tipo de metodología una cierta dedicación al conocimiento y descripción de “**lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo**” (Walker, citado por Angulo Rasco, 2001).

Posibilita un conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme; pero, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita.

Partiendo de estas nociones, es importante retomar algunas formas propuestas por Ragin (citado por Angulo Rasco, 2001) para definir el caso. El autor de referencia señala cuatro formas, a saber:

¹⁵ En la enumeración de estos aspectos que refieren a la lógica cualitativa fui parafraseando los apuntes de Cátedra proporcionados por la Dra. María Teresa Sirvent en el marco del “Taller de investigación” de la Maestría en Didáctica. UBA.-UNSA. y algunos propuestos por Irene Vasilachis de Gialdino (1992), particularizando el problema de investigación propuesto.

- a) Un caso puede ser encontrado o construido por la persona investigadora como una forma de organización que emerge de la investigación misma.
- b) Un caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula o un programa.
- c) Un caso puede ser derivado de los constructos teóricos, las ideas y los conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares.
- d) Un caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

El estudio de/en caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a un contexto más amplio

Aunque el caso se presenta, como señala Angulo, con la impronta y la textura de lo único, no podemos olvidar que *el investigador/a ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado*. Esto supone centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso: a) su naturaleza; b) su historia; c) el ambiente y ámbito físico; d) otros contextos relacionados o implicados con el caso, como el económico, el político, el legal y el estético; e) otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce, y f) las personas que informan a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado (Stake, citado por Angulo Rasco, 2001).

Un estudio de caso consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente 'inmersa' en el caso nos quiera contar.

En el tema que nos ocupa, el caso ha implicado una construcción personal, en mi condición de investigadora, siendo posible visualizar etapas en dicha construcción. En algunos puntos aparecerá con más fuerza la derivación de construcciones teóricas, de teorías dentro del campo de las ciencias sociales, pero también ha sido acotado en la empiria a partir de instituciones y programas particulares.

¹⁶ Geertz señala textualmente "...que el lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas, estudian en aldeas. Uno puede estudiar diferentes cosas en diferentes lugares...".

5.3. ETAPAS (DESPLAZAMIENTOS) EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA:

El proceso de investigación realizado ha implicado un camino largo y de constantes reconfiguraciones en relación a la construcción de los datos. En una mirada reflexiva en torno a su constitución es posible reconocer por lo menos dos fases. Una primera etapa por la que he transitado en este estudio estuvo ligada más a un pensamiento que podríamos señalar como foucaultiano; sin embargo las características del problema me llevaron a la búsqueda de nuevos referentes teóricos, fundamentalmente aquellos ligados a la Teoría Crítica y a la Sociología del Conocimiento, los que me proporcionaron un panorama teórico educativo, que amplió las posibilidades de comprensión del caso investigado. En este punto me interesa dar cuenta de lo que denomino como dos etapas en la focalización progresiva del tema de investigación.

a) Adolescencias locales y saberes escolares

Una primera construcción surgió a partir de la elaboración del diseño, de la explicitación de las fuentes de investigación, de la focalización del problema, entre otros. El tema que presento, se “inspira” inicialmente en el artículo de Foucault: *Más allá del bien y del mal*, donde el autor se pregunta cuál es la forma de represión más insoportable para un estudiante de bachiller, entre las que señala la organización y la disciplina de los institutos. La represión en la enseñanza, la información orientada, sea quizá una de las peores, en tanto se ejerce sobre un grupo que se esfuerza por actuar. Es más violenta y se vive más vivamente. La enseñanza del docente no es percibida de inmediato como represiva, el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. “Funciona según todo un juego de reflexión y exclusión; exclusión de aquellos que no tienen derecho a saber; imposición de una cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal y objetivo del conocimiento...” (Foucault, 1971: 31-44). Estas primeras problematizaciones me llevaron a iniciar una profundización en el concepto de poder, específicamente de *relaciones de poder* en Foucault.

Esther Díaz señala que en Foucault los textos fundamentales de la etapa genealógica lo constituyen: *El orden del discurso*, *Vigilar y castigar* y *la Microfísica del poder*. Es a partir de esta segunda obra, que Foucault dirá que la noción de **represión** es totalmente inadecuada para dar cuenta de lo que de productor en el poder. “Cuando se definen los efectos del poder

por la represión se da una concepción puramente jurídica del poder, se identifica al poder a una ley que dice no. Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera nunca otra cosa que decir no, no se le obedecería. Lo que hace que se acepte el poder es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos. *Es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social. Su función en principio no es represiva*" (Díaz, 1995: 84)

Para Foucault el poder no es algo singular, ni bipolar, sino múltiple. Se trata de un juego de fuerza, que no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza. La relación de fuerzas a la que el autor llama "poder" excede la violencia. Su ser es la *relación*. Díaz señala una lista de relaciones de poder, o relaciones de fuerzas que comprenden acciones sobre acciones: *incitar, inducir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probable*. Las mismas se constituyen en categorías del poder. Las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad de unos para poder conducir las acciones de otro. Es una relación entre acciones, entre sujetos de acción. Para que se den relaciones de poder es indispensable la libertad de los participantes. Una relación de poder es del orden de la lucha, pero no de la lucha antagónica, sino agónica, una incitación recíproca, una provocación permanente. El poder es más bien del orden de la "governabilidad", en el sentido de estructurar el campo de acción de los otros. Foucault prefiere estudiar las instituciones a partir de la manera en que en ellas se ejerce el poder y no el poder a partir de las instituciones. Estas últimas se determinan por su diagrama de fuerzas. (Díaz, 1995: 101 y 102)

En principio fue necesario pensar que el currículum es una selección de *contenidos y fines* para la reproducción social, es decir una selección de conocimientos y destrezas para ser transmitidos por la educación; por lo que el mismo incluye un conjunto de principios de *selección, organización y transmisión*. Cuando se establece el proceso de elaboración del currículum es preciso también realizar una separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales específicos: el contexto de formulación y el contexto de realización (Lundgren. 1997).

En esta primera fase, la construcción del problema estuvo ligada a la lectura de varias obras de Foucault y de autores como Ball, Larrosa que recuperan el pensamiento foucaultiano para analizar el fenómeno de la educación. Desde esta perspectiva ubiqué al *saber escolar* como una tecnología disciplinaria, es decir tomaba un tópico educativo: los saberes escolares,

como forma concreta de *pedagogía*, con el objeto de proponer un análisis desde sus relaciones de poder.

Jorge Larrosa, me dio pistas en relación a la ubicación de este trabajo educativo, que intentó rescatar elementos del pensamiento foucaultiano. El autor señala que el pensamiento de Foucault. "... se interroga sobre lo que hoy es dominante, sobre lo que somos, con el propósito de disolver o relativizar algunas evidencias o de las familiaridades que habitamos y nos habitan". Una perspectiva interesante para lograr un proceso de desnaturalización de los procesos sociales y escolares. Con respecto al modo de la crítica que se utiliza, la misma intenta un efecto de extrañeza de desfamiliarización; suspendiendo la evidencia de nuestros modos habituales de pensar, de describir la práctica, para intentar pensarla de otro modo, a otra escala, con otras conexiones. Es importante, también retomar, que la finalidad de la crítica "...no está fundada en ninguna verdad sobre nuestra naturaleza, en ningún dogma sobre nuestra razón, en ninguna ley sobre nuestro universo, en ninguna promesa sobre nuestro destino sino en la misma contingencia práctica, provisional y local de su ejercicio concreto" (Larrosa, 1997: 11 - 15), una crítica que no se piensa definitiva, ni siquiera garantizada y que sólo tiene sentido en tanto está constantemente reexaminada.

El acercamiento a la empiria (visita a la escuela nocturna), me permitió ir focalizando en mayor medida, la construcción del caso. Este primer momento me otorgó un panorama del modo en que se distribuían los conocimientos, a partir de las diferentes modalidades que ofrecía la escuela.

La elección del Proyecto de Terminalidad tuvo algunas motivaciones particulares: en primer lugar acceder a una propuesta de contenidos definidos en textos escritos, a mi juicio, hacía más asequible la investigación. Por otro estos eran textos propuestos a partir de una modalidad novedosa en las políticas públicas: políticas focalizadas, tal era el caso de este proyecto dentro del Plan Social Educativo.

A los interrogantes iniciales, se añadieron otros, sobre todo al tomar contacto con el material proporcionado por la escuela. En el mismo no sólo se desarrollaban los conocimientos destinados a los alumnos, sino también comprendía una serie de textos pedagógicos relevantes para su instrumentación en ámbito de la institución escolar.

La recuperación de la teoría en esta etapa de la construcción del caso, me permitió visitar autores como Lundgren (1997), sobre todo a partir de su concepción del curriculum como textos que pretenden resolver el problema de la representación cultural.

Los interrogantes, en este momento se explicitaron en relación al sistema de conocimientos que emplean los educadores de una escuela de jóvenes y adultos de nuestra región para configurar las materias que conformarán el curriculum de educación semi-presencial, vigente en la provincia de Salta a partir de 1997, analizando los supuestos que subyacen en la selección y organización del saber, desde quienes ocupan posiciones de poder. En este sentido fue necesario también acortar la mirada al proyecto, ya que tomarlo en su totalidad era demasiado amplio, por lo que la decisión fue poder acercarme a Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo como áreas disciplinares.

La necesidad de contextualizar el Proyecto de Terminalidad me llevó también a buscar los marcos políticos y normativos del mismo; retomé para ello la Ley Federal de Educación a fin de explicitar cómo el Estado Nacional, plantea la política educativa en relación a los jóvenes y adultos. La misma aparecerá bajo la denominación *Regímenes especiales*, apartado: *Educación para adultos*, cuyas metas, de acuerdo a la Ley 24.195, promulgada en abril de 1.993, quedan expresadas del siguiente modo:

- *"El desarrollo integral y la cualificación laboral de las personas que no cumplieron con regularidad la Educación General Básica y obligatoria, o que habiéndolo cumplido desean adquirir o mejorar su preparación a efectos de proseguir estudios en otros niveles.*
- *"Promover la organización de los sistemas y programas de formación y reconversión laboral, alternativos o complementarios a los de la educación formal.*
- *"Posibilidad de acceder a servicios educativos a personas privadas de la libertad.*
- *"Brindar la posibilidad de alfabetización a quienes se encuentren cumpliendo el servicio militar"¹⁷*

Se tomó luego el condensado curricular, a partir de textos elaborados para docentes y textos elaborados como material casi exclusivo, para alumnos, desde los cuales recuperamos la selección y organización del saber que hacen los que ocupan posiciones de poder, para cuyo análisis escogimos como caso particular el de las Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo. Allí se señalaron algunas categorías importantes como son: la dimensión de espacio y de tiempos dentro del proyecto, el lugar de los docentes y de los alumnos, como sujetos pedagógicos y una primera aproximación al campo de los saberes. No obstante los referentes

¹⁷ Ley Federal de Educación N°:24.195. Sancionada por el Congreso de la Nación 14-04-93.

empíricos precisaban de perspectivas teóricas nuevas o complementarias que permitieran una lectura de los saberes, entendidos como contenidos curriculares y dentro de ellos el trabajo sobre el poder y el control.

b) La apertura a lo didáctico. Aportes teóricos de Bernstein a la comprensión de los contenidos como producto cultural específico.

Luego de la primera lectura de los documentos del Proyecto, que constituyeron el modo principal de acercarme a la empiria, me he planteado la necesidad de tematizar de un modo más puntual el poder en relación al Estado y sus relaciones en la configuración de propuestas educativas sistemáticas. En este punto un artículo de Foucault (1991: 163 y ss)¹⁸ y algunos textos de Apple me brindaron elementos teóricos en relación con esta problemática. Por un lado Foucault señala los modos en que el control del Estado va transformando sus estrategias de dominio y de control. Si bien el *orden interior* surgiría como una estrategia que caracteriza a los Estados Modernos, planteando un funcionamiento del mismo desde una especie de *Estado providencia*, el autor considera que en la situación actual ya no puede serlo, lo que lo obliga a economizar su propio ejercicio de poder. Las características de estos nuevos modos de control son lo que el autor denomina como marcaje, localización de zonas vulnerables, en la que el Estado no quiere que suceda nada; en segundo lugar una especie de tolerancia, que adquiere un carácter regulador; un sistema de información general, que posibilite la intervención donde se constituya el peligro; también la constitución de un consenso, controlado por los medios masivos de comunicación. Esto va hacer que el que el orden social se "...autoengendre, se perpetúe, se autocontrole a través de sus propios agentes". Estas consideraciones teóricas serán recuperadas y situadas en el caso que nos ocupa.

En relación los procesos de escolarización de saberes, el tema del poder y del control fue recuperado a partir de la propuesta realizada por Terigi (1999), en su planteo del curriculum como herramienta de la política educativa. Como bien señala su libro, en los "Itinerarios para aprehender un territorio" he podido avanzar a otros referentes de envergadura en el estudio del conocimiento y que fueron claves en la construcción de los datos de

¹⁸ Me refiero al texto: "Nuevo orden interior y control social". En Foucault, Michel: *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991.

investigación: por un lado Basil Bernstein, autor del que he recuperado conceptos como clasificación, enmarcamiento, dispositivos pedagógicos entre otros. La obra de Goodson también se constituyó en referente importante, profundizando sobre dos autores que aparecen como relevantes para la definición de nuevas categorías de análisis en campo pedagógico, en la que he particularizado la dimensión del contenido.

En ese proceso de *transmisión de conocimientos* que realiza la escuela Bernstein (1990, 126), sostiene una tesis a mi juicio muy importante como referente para comprender el fenómeno analizado. El autor señala que dicha transmisión “está basada en un *principio distributivo* tal que diferentes conocimientos y sus posibilidades son diferencialmente distribuidos a los diferentes grupos sociales. Esta distribución de diferentes conocimientos y posibilidades no se basa en diferencias neutrales en el conocimiento, sino en una distribución del conocimiento que comporta valores, poder y potencial desiguales”. Esta distribución del poder y principios de control dados son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos en las clases, de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción.

A medida que fui avanzando en el análisis, en este proceso de ida y vuelta entre teoría y empiria se hizo necesario ampliar el espectro teórico, incorporando de este modo el aporte de otros autores importantes resignificando aún más a Bernstein, Goodson, Terigi, Palamidessi, desde la especificidad del tema; pero también a autores como Apple que permitían una mirada sobre el contexto.

De todo este recorrido, uno de los aspectos que surgieron con fuerza y que lo planteo como novedad son los dos niveles de análisis que he realizado en torno a la temática que nos ocupa y que parecieran se plantean a contrapelo. Por un lado todo el análisis crítico, con la posibilidad de desmontar las regularidades que nos habitan y por otro, las características del conocimiento didáctico y su relación con la práctica, lo que implica niveles de intervención. En este sentido me parece fundamental incorporar a esta reflexión un aporte sustantivo realizado por Alicia Camilloni, cuando se refiere a las herencias, deudas y legados en Didáctica señala: “...cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como trabajo de **intervención social**. Sabe que no es una tarea de lectura de la realidad y de mera descripción, ni tampoco sólo de explicación de lo social, **sino es una acción que implica intervención**. De ahí que la carga de valor frente a la sociedad que la didáctica sobrelleva sea tan grande que la obliga a no poder mirar de lejos, a no poder ignorar ninguno

de los aportes de ninguna de las Ciencias Sociales. Porque es una cuestión de responsabilidad activa". (Camilloni, 1996: 30).

5.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN EMPÍRICA:

La selección del caso y la lógica de investigación escogida, de carácter cualitativo e interpretativo, requirieron que le otorgase determinadas características a las técnicas de recolección de datos y al análisis de la información empírica. En este nivel, he utilizado también, como andamiaje las propuestas realizadas por María Teresa Sirvent (1998), en el ámbito del Taller de Investigación compartido a propósito de la Maestría en Didáctica.

Como señala esta autora, en la lógica cualitativa el proceso de investigación se realiza de modo espiralado. Por ello, en un principio, es necesario sumergirse en la complejidad del todo para luego ir particularizando categoría de análisis. La realización de este proceso ha implicado la utilización del Método Comparativo Constante, tanto en el Análisis de documentos, como el análisis de las entrevistas. Proponiendo un proceso inductivo de generación de teorías (Sirvent, 1998). Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron:

- Análisis de programas y otras propuestas didácticas existentes. (Análisis de documentos).
- Análisis de los documentos que enmarcan el proyecto.
- Análisis de los materiales elaborados para el proyecto. Con mayor énfasis en las propuestas de Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo.
- Observación de clases. Utilizando registros descriptivos. (Sólo en algunos casos. Ya que al tratarse de una modalidad semi-presencial, las clases se convertían en espacios de trabajo individuales entre el docente y los alumnos asistentes).
- Entrevista en profundidad a un directivo.
- Entrevista en profundidad a los docentes a cargo del Proyecto de Terminalidad.

La utilización del método comparativo constante ha implicado:

- 1.- Elaboración de un registro de tres columnas (Información, comentarios y análisis). Cabe aclarar que por las características de los materiales, la elaboración de las tres columnas ha sido posible en el caso de las entrevistas, no así en el análisis de documentos donde con el mismo sentido, utilicé notación marginal.

- 2.-Distinción de los primeros conceptos que pudiesen surgir de los registros.
- 3.-Recorte de información que presente una unidad de sentido.
- 4.-Comparación de las fichas (entrevistas, análisis de documentos, entre otros), a fin de identificar los aspectos comunes y no comunes, buscando recurrencias, diferencias, situaciones de alerta, que posibiliten:
 - encontrar nuevas preguntas.
 - Identificar clases y propiedades.
 - Identificar relaciones entre clases.
 - Identificar tipologías.
 - Identificar conceptos.

Aunque es importante también prever la triangulación de los datos como modo de obtener la saturación de los mismos, en el caso de nuestra investigación esta modalidad ha sido lograda parcialmente.¹⁹

Cabe aclarar que en el anexo se incluyen ejemplos de guiones de entrevistas, entrevistas y análisis de documentos, entre otros.

¹⁹ En esta instancia retomé parte de la "Ficha III" (Sirvent, María Teresa), otorgándole sentido al momento cualitativo, en el marco del proceso de investigación.

VI. *LA* ENTRADA AL CAMPO. PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

La entrada al campo implica en este escrito abrir un espacio en el que podamos echar una mirada por un lado al contexto geográfico, histórico y social donde fue realizada la investigación, por otro incorporar elementos que nos permitan un acercamiento a la escuela nocturna. Un breve planteo de organización de los datos, específicamente la constitución de los Centros de Apoyo Pedagógico (previsto en el Proyecto de Terminalidad) en nuestra región, que serán luego desplegados con mayor profundidad en capítulos posteriores.

6.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO: TARTAGAL UNA REGIÓN EN LOS MÁRGENES... Y EN ELLA LA ESCUELA NOCTURNA...

*"La mirada desde el margen se hace posible por la experiencia de la postergación, de la limitación, del cercenamiento de metas, de la lejanía de los centros de decisión."*²⁰

La Institución tomada como referencia, para realizar el proceso de investigación se encuentra ubicada en la ciudad de Tartagal perteneciente al Dpto. San Martín, provincia de Salta, distante 60 Km. de la República de Bolivia y 350 Km. de la capital provincial, al pie de la precordillera, en pleno trópico²¹.

La economía de esta región está ligada fundamentalmente a la extracción de sus riquezas naturales: petróleo, gas, madera y grandes extensiones dedicadas a la explotación agrícola - forestal. En el radio del Departamento San Martín, del cual la ciudad de Tartagal es cabecera, se encuentran diferentes yacimientos de gas y condensados que son operados por distintas empresas multinacionales que comenzaron a funcionar a partir del año 1992, como consecuencia de los procesos de privatización realizados en el marco de la reforma del Estado Argentino y del modelo Neoliberal. Trabajan, asimismo, diferentes empresas de servicios petroleros, a partir de las demandas que generan las operadoras de petróleo y gas. De allí que un porcentaje de la población depende indirectamente, a través de la venta de servicios y el comercio, de las actividades hidrocarburíferas; otros en cambio, son empleados públicos, o

²⁰ Tomado de un escrito de Alicia Sureda de Gerometta (1994).

²¹ Para realizar esta breve descripción de Tartagal recurrí a trabajos inéditos elaborados por docentes e investigadores de la región: Bonillo, María Beatriz (1997); Bazán, María Dolores y Quiroga, Adriana (2003); Quiroga, Mario (2004).

se incorporan a emprendimientos agrícolas-ganaderos, planes sociales como el de Jefe y Jefa de Hogar, cuentapropismo y “bagayeo” (contrabando en menor escala). Existiendo en la actualidad un porcentaje elevado de desocupación y subocupación.

En cuanto a su nivel social y consecuente calidad de vida, no es ajena a la situación que vive el país, las condiciones se han visto afectadas considerablemente hasta el punto de restringir el nivel de consumo y calidad alimenticia.

En términos políticos los municipios de Tartagal, como también Aguaray y Pocitos pueden considerarse como ciudades-pueblos fruto del proceso civilizador del Estado Nacional que pobló e integró territorios, los incorporó a la actividad productiva y los vinculó a través de caminos y ferrocarriles. Configuraciones recientes cuyas condiciones de posibilidad fueron dadas por el surgimiento de los ingenios azucareros en el Noroeste Argentino, la extracción de la madera y más tarde la explotación de los pozos petrolíferos y gasíferos, darán lugar a la instalación de Yacimientos Petrolíferos Fiscales y Gas del Estado, allá por la década del '40, empresas estatales que hegemonizaron la actividad económica de la zona hasta principios de la década de los '90 (Bazan y Quiroga, 2003).

Recuperar el sentido de lo que hoy somos, como comunidades pluriétnicas, multiculturales, exige romper con una visión del pasado estereotipada, construida a partir del *mito del origen*, que en el caso de la historia *oficial* argentina se liga a la constitución del Estado-Nación. Inversión de sentidos que reconoce la presencia de grupos aborígenes ancestrales: son *Guaraníes, Tobas, Wichis, Chorotes, Chanés, Chulupíes y en menor proporción Kollas y Aymarás*, los pueblos originarios que habitan estos espacios intermedios, ambiguos, delimitando un racionalidad distinta a la que con posteridad establecerá la voluntad demarcatoria del Estado, a través de las “campañas militares” y las fronteras. Dispositivos supremos de marcaje de la territorialidad y que en este caso, allá por 1925, determinarán la “argentinidad” de la región.

Así este norte del país se fue poblando a partir de migraciones internas provenientes de Santiago del Estero, Catamarca, La Rioja, Tucumán, y poblaciones del sur del país; migraciones externas: fundamentalmente bolivianos, inmigrantes árabes, particularmente sirios y en menor medida europeos y la presencia de una fuerte población aborígen de distintas etnias, a partir también de un desplazamiento original, sobre todo de grupos guaraníes, quienes denominaron a esta zona como “*Mbaporenda*”, que significa *tierra de trabajo*. Distintos idiomas y dialectos junto al español argentinizado producen una especial síntesis étnica, cultural y lingüística

(Bonillo, 1997). La diversidad, la heterogeneidad, lo ancestral y lo novedoso siempre cambiante son ejes constitutivos de la idiosincrasia comunitaria.

Por las características económicas, fundamentalmente ligadas a la extracción hidrocarburíferas, agricultura y fuerzas de seguridad, se plantea una población laboral móvil. “Estos elementos socioeconómicos inciden en la constitución de estructuras de percepción y valoración de la realidad y de los sujetos en ellas, que paradójicamente, son a un tiempo juego tenso entre **conservadorismo** de alguna justificaciones atónicas del comportamiento humano, especialmente en el seno de las estructuras familiares, y de cierto **nomadismo** perceptivo respecto de aquellas definiciones que contribuirán a la radicación, a la territorialización de ese proyecto de vida individual, grupal en los límites de esta región descentrada, situada en los márgenes de un mapa que centraliza el progreso, el prestigio, el saber, la subsistencia” (Bonillo, 1997).

Siguiendo también a Bonillo, coincido en su apreciación respecto a nuestra condición de ser habitantes de zona de frontera, allí (o mejor aquí) el sentido de pertenencia se diluye en extensiones despobladas y las distancias que mediatizan algunas formas de comunicación. A ello debemos agregar una fuerte confluencia de otras expresiones culturales, fundamentalmente boliviana, lo que hace que la población se caracterice por... “una identidad lábil, con fuerte tendencia a la penetrabilidad de otros modos y saberes ajenos, extraños en desmedro de los propios y primigenios” (Ibídem).

La población está conformada por distintos tipos culturales, es posible visualizar a aquellos a los que se denomina “criollos”, nacidos y criados en este espacio territorial, aunque reconocen una procedencia de otros lugares del país, por otro lado se encuentran los “chaqueños”, que se ubican en las zonas rurales (Chaco salteño), “los indígenas”, en tanto pueblos originarios que viven alrededor de las poblaciones, en comunidades denominadas “misiones franciscanas”, a lo que se suma una fuerte población “boliviana”. En esta situacionalidad de frontera, como señalamos en otro trabajo se hacen evidentes extranjerías mutuas, condensadas en múltiples relaciones sociales que no se explican sólo en términos de nacionalidad: argentina, boliviana; diferencias étnicas: aborígenes, criollos, chaqueños o condición social: propietarios, asalariados, “enganchados como trabajadores golondrinas”, “bagayeros”, “bolseros”, “paseros”, sino particularmente por la tensión que se produce entre lo próximo y lo distante. De allí que este juego de categorías identifican igualando y diferenciando a los pobladores de cada una de estas comunidades. Hablan del “otro” como

“los de la banda”, “los del frente”, “los del otro lado de la barrera o del puente”; “bolitas”, “coyas”, “gauchos”, “karai”, “chaguancos”, “chirete”; “puros” o en expresiones discriminatorias como: “No hay casos los indios son flojos”, “Los bolivianos son sucios”, “Que te hacés el lindo si sos un chaqueño de aquí nomás”, etc., que los ubican como provenientes de algún lugar de lo “otro” (Bazán, Quiroga, Malisani, 2001).

A esta situación, que podría señalar como diferencias culturales y en el que apropiándome de las palabras de Beatriz Sarlo, indígenas y bolivianos ocupan los lugares más miserables, en términos de estigmatización; considero fundamental incorporar elementos que puedan advertir acerca de las desigualdades sociales, o mejor dicho el empobrecimiento generalizado de la población, es decir los problemas relacionados a la pobreza, a la marginalidad y a la exclusión. Para ello retomo algunas reflexiones realizadas hace ya algunos años en torno a los efectos de las políticas Neoliberales en nuestro contexto local, trabajo en el que nos interesaba poner a discusión algunas hipótesis elaboradas como intento de comprensión de la modificación de las subjetividades de una inmensa mayoría de sujetos que pasaron a engrosar las filas de los excluidos de fin de siglo:

“Parece indispensable caracterizar críticamente las condiciones creadas y producidas por la actual ofensiva conservadora, analizando su especificidad local, en nuestro caso, los procesos de privatización de las Empresas Nacionales, particularmente Y.P.F. (YACIMIENTOS PETROLÍFEROS FISCALES), sin embargo, reconocemos que sus consecuencias son terriblemente globales: ‘la construcción de sociedades estructuralmente dualizadas, divididas; el avance del darwinismo social que nos somete a una guerra irrefrenable de todos contra todos; el imperio del mercado como forma dominante de regulación social: la construcción de un estado mínimo frente a los derechos sociales de las mayorías, aunque fuerte y autoritario, para definir estrategias en favor de las minorías que controlan el poder económico’ (Gentili, 1997), estado bárbaro y despiadado cuando aparece necesario su materialización en las fuerzas del nuevo orden...

*“...Hacia 1992, estertores de muerte convulsionan la sociedad, la exposición frontal a la evidencia límite del desamparo coloca a los trabajadores ‘ypEFEanos’ y a sus familias en una siniestra e inevitable situación. Hay que dar un paso al frente y apretar el gatillo. La “ruleta rusa” de los sobres blancos girará alocadamente y súbitamente forzaré la vida o la muerte social. Los telegramas de despidos son percibidos como imágenes fantasmagóricas que invaden y destruyen historias y vidas. Pasada la prueba, muchos, casi un 65%, serán los **condenados**,*

otros en cambio se sentirán los sobrevivientes del naufragio. Deslegitimado el capital simbólico emergerán otra vez las oposiciones y diferencias.

"El campo que se configura implicará un nuevo juego, nuevas apuestas e intereses, sólo unos pocos podrán participar del mismo, debiendo aportar para ello su propia existencia. Ya no se piensa en términos de derechos adquiridos sino en la sola permanencia, cualquiera sea su costo. Se fragmentan, entonces, las redes solidarias. El otro, la alteridad, desaparece, existen sólo contrincantes. No es que se pretenda ganar, ahora lo importante es mantenerse en el espacio de juego. Los condenados son nada más que mudos testigos de esta nueva configuración; su existencia es insuficiente para la mínima apuesta. Algunos, los menos, poniendo en juego su capital cultural, participarán de otras alternativas, mientras que el resto, en un ámbito de marginalidad creciente, transitarán desesperanzados buscando el sustento de cada día" (Quiroga y Bazán, 1996).

A casi nueve años de esas primeras narraciones han sucedido muchos acontecimientos en nuestra realidad local, algunos de ellos muy conocidos en el ámbito nacional como los cortes de rutas o la constitución de movimientos piqueteros, otros menos conocidos, que se vinculan a la búsqueda de modos de sobrevivencia en una Argentina en las que se han generalizado problemas como la desocupación, la pobreza, la indigencia y también la "ausencia de futuro" que sigue siendo una aflicción constante. Aflicción que nos lanza inexorablemente a la participación y a la búsqueda de alternativas.

6.2. ACERCA DE LA ESCUELA:

Para comprender la inclusión del Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria en la institución educativa estudiada, realizaré una breve referencia a su historia, relevada a través del Proyecto Educativo propuesto por el equipo directivo actual.

En el ámbito de Tartagal el movimiento a favor del surgimiento de las escuelas se liga a la conformación misma de la población. Leoncio Rioja (1997) relata que la inquietud de los primeros pobladores estuvo ligada, entre otros, a la creación de un local escolar, que atendiera a la población de adultos que por motivos diferentes no hubiese completado la escolaridad básica.

De este modo surge la Escuela de Adultos de esta ciudad, con el número 161, iniciando su labor el 22 de junio de 1948. Bazán, refiere a que "su emergencia está asociada al

tema de la seguridad y del orden social, y más ampliamente como garantía para el progreso y defensa contra los riesgos imprevistos del futuro. Apareciendo además tributaria de cierta estrategia filantrópica y como producto de una expresa acción política del peronismo en relación con el adulto" (Bazán, 1999).

Por falta de edificio comenzó a funcionar en el local de una escuela primaria pública, en horario nocturno, en la que continúa hasta la fecha.

La población escolar, en esta primera etapa, estuvo constituida por mujeres en su mayoría, mayores de dieciocho años, pero también por hombres provenientes de guarniciones militares. Más adelante, sin embargo la demanda comenzó a modificarse, a partir de los cambios en las condiciones sociales y económicas.

Su primer nombre fue "Arturo Fassio", pero a partir de 1955 toma la denominación de Manuela González de Todd, como aún se la conoce en la región, en homenaje a una figura importante de la Sociedad de Beneficencia salteña.

En 1963, se crean dos turnos para albergar también a los menores, separándolos de los grupos de adultos cronológicos. Como señala Bazán "aparece en el discurso de la Escuela de Adultos de Tartagal, el **menor**, se lo designa y nombra como categoría diferenciada, aunque se lo mantiene oculto tras la versión pedagógica del Adulto. Exterioriza borrosamente, sin embargo a otro " sujeto de gobierno" a los que no cesan de salir de la escuela primaria con la etiqueta de "repitente" y también de "anormales" o necesitados de "clases especiales, bajo un doble aspecto: "**la infancia en peligro**, la que no se ha beneficiado de todos los cuidados de crianza y de educación deseables, y la **infancia peligrosa**, la de la delincuencia" (Ibídem).

Entre los años 1966 y 1979 la escuela tiende redes interinstitucionales, articulando su trabajo con el Regimiento de Infantería N° 28, con asiento en Tartagal, con la finalidad de atender a los conscriptos que no hubiesen terminado la escuela primaria.

De acuerdo a las fuentes consultadas, se considera que las primeras transformaciones metodológicas sustanciales se comienzan a realizar a partir de 1977, introduciendo diseños curriculares específicos para la educación de adultos. Se coloca como primer referente a la 7° Asamblea del Consejo Federal de Educación realizada en Santiago del Estero. En la misma se fijan las pautas para la adopción de una política común para la Educación de Adultos.

A nivel de la provincia de Salta, el Consejo General de Educación determina las "Bases para una Organización Curricular en la Educación de Adultos", en la que se articulará la instrumentación de conocimientos con una capacitación básica para el mundo del trabajo.

Luego de cambiar de dependencias, primero a la Dirección General de Enseñanza Media (1981) y más tarde a DINEA (como Centro Educativo de Nivel Primario), retorna a la modalidad de adultos dependiente del Consejo General de Educación de la provincia de Salta, a partir de 1983. En 1994 se instrumenta una nueva estructura curricular.

En 1988, surge un proyecto denominado: Proyecto de Reorganización Administrativa y renovación curricular de la Escuela de Jóvenes y Adultos. Creándose en 1989 los Núcleos Educativos para Jóvenes y Adultos (por Resolución N° 221/89).

En el proyecto institucional se señala "El traspaso de la institución al Proyecto de Reorganización Administrativa y Renovación curricular no fue fácil. El desconcierto ante la solicitud de renuncias, reubicación y clausuras del establecimiento inspiró temor y desconfianza, por lo que significaba la pérdida de la fuente de trabajo" (Proyecto Educativo Institucional).

"Como la decisión política ya estaba tomada, a pesar de los esfuerzos realizados se concreta la incorporación al Proyecto, registrándola como "Escuela N° 1014: Núcleo Educativo para Jóvenes y adultos N° 14". (Resolución N° 104/90) (Ibídem).

En 1991 por decreto provincial se configura el Subsistema de Educación Básica de Jóvenes y Adultos, constituidos por Núcleos y Aulas Satelitales, dependientes administrativas, técnicas y funcionalmente del Núcleo Educativo. (Decreto 1487/91).

A partir de 1997, la *organización* institucional comprende dos modalidades:

- Presencial (Núcleos y aulas satélites). Con un aula en la Unidad Carcelaria.
- Semi-presencial (Centro de Apoyo Pedagógico: CAP). Proyecto 6. Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria para Adultos, a distancia.

6.3. DATOS REFERIDOS AL PROYECTO DE TERMINALIDAD Y SU INSTRUMENTACIÓN EN LA REGIÓN.

Para la recuperación del Proyecto de referencia, el trabajo de campo ha sido realizado a partir de la utilización de distintos instrumentos de recolección de datos, como Análisis de documentos del Proyecto de Terminalidad²², Documentos de la Institución educativa ligada a la

²² Se tomaron un total de once documentos. Tres ligados a la presentación del Proyecto de terminalidad, uno de orientaciones al docente en el área de Ciencias Sociales. Tres correspondientes al área de Ciencias Sociales, dos de Formación para el trabajo; el módulo inicial y final. Tomando un total de siete libros destinados específicamente a los alumnos.

instrumentación del mismo en nuestra región, entrevistas en profundidad realizadas a un directivo y las docentes responsables del Proyecto, observaciones de clases, entre otros. La primera organización se presentó del siguiente modo:

- Documentos que contextualizan el Proyecto de Terminalidad.
- Documentos institucionales que permiten analizar la instrumentación del mismo en nuestra región.
- Documentos de orientaciones a los docentes (Procesos de enseñanza)
- Documentos propuestos a los alumnos (particularizando las áreas de Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo)
- Material videográfico, destinados a los alumnos.
- Entrevistas en profundidad (que en muchos casos cumplirán una función de triangulación de la información).
- Observaciones de clases (como instrumentos también de triangulación de fuentes)

No obstante, a los fines de lograr una síntesis más apretada, he considerado que los aspectos planteados pueden resumirse tomando en consideración los aspectos que detallo a continuación:

- a) Datos generales del Proyecto.
- b) Datos sobre la constitución de los CENTROS DE APOYO PEDAGÓGICO (CAP).
- c) La configuración que adquieren en la región.
- d) Datos acerca de los sujetos del proyecto: el lugar previsto en el ámbito del proyecto y los planteados en el ámbito institucional.
- e) Datos sobre la selección y organización de los contenidos, particularizando los que he denominado campo social: Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo.

a) Datos generales del proyecto:

Para organizar los datos en relación a las **características generales del Proyecto**²³ me remití fundamentalmente a un documento específico dentro del marco del programa. En el mismo se considera que el Proyecto 6: "Educación Básica para adultos" pertenece al Programa

²³ Los datos han sido tomados del documento: *Terminalidad de primaria para adultos a distancia*. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación. El resaltado es mío.

I: "Mejor Educación para todos"²⁴ del Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Se visualiza al mismo como proyecto innovador que surge a partir de necesidades ligadas a la complejización de la sociedad moderna, los avances científicos tecnológicos, los cambios en el mercado de trabajo. Esta situacionalidad lleva a afirmar que el **déficit educativo** afecta las condiciones de vida de quienes sufren esta carencia, pero al mismo tiempo condiciona las posibilidades de desarrollo económico y social del país, en la medida que se considera que el capital educativo y cultural de la población se convierte en un insumo importante para aumentar los niveles de competitividad y productividad de la economía.

A partir de ello se proponen la **elaboración de esta política educativa focalizada**. Que articulándose con un conjunto de políticas sociales, pueda atender de modo integral la problemática de la **marginalidad**.

Se plantean como **propósitos**, entre otros:

- Aportar a la superación de la situación de **marginalidad** de un importante sector de la población argentina.
- Brindar herramientas que faciliten la participación de la población de adultos en los campos de la vida económica, laboral, social, cultural y política.
- Revalorizar las experiencias propias de los adultos y vincularlas a nuevos conocimientos y habilidades para que puedan aplicarlos en su vida cotidiana, favoreciendo la comprensión crítica de la realidad local y regional, nacional e internacional.
- Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los adultos a partir del reconocimiento de su capacidad protagónica.
- Favorecer nuevos mecanismos de organización de la comunidad y fortalecer los ya existentes integrándolos a la elaboración, implementación y evaluación de experiencia de educación permanente.

El texto descripto abarca un total de dos capítulos. En el primero se expone el diseño del proyecto, mientras que el segundo explicita el diseño curricular. En la primera etapa se particularizará las ventajas de la educación a distancia, en el campo de la educación de adultos;

²⁴ Además del Proyecto 6, este Programa se compone de los siguientes proyectos: Proyecto 1: "Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de Nivel Inicial y Educación General Básica"; Proyecto 2: "Estímulo a las Iniciativas Institucionales"; Proyecto 3: "Mejoramiento de la calidad de la Educación Secundaria"; Proyecto 4: "Atención de necesidades educativas de Poblaciones Aborígenes"; Proyecto 5: "Promoción de acciones interinstitucionales de Formación Laboral para alumnos de Tercer Ciclo de Educación General Básica"; Proyecto 7: "Fortalecimiento de la Educación Rural"; Proyecto 8: "Atención de situaciones socio-educativas de excepción"

las características de la población destinataria; el lugar de los docentes en el ámbito del proyecto; las características de los materiales de enseñanza tanto impreso como audiovisual, para docentes y alumnos; responsabilidad en la organización del proyecto en las distintas jurisdicciones (Nacional, Jurisdiccional, Centros de apoyo pedagógico); implementación del Proyecto de Terminalidad. El segundo capítulo presenta la organización curricular, diferenciando cada una de las áreas.

Se considera que la educación a distancia en Argentina es una modalidad que en la actualidad se encuentra en pleno desarrollo, se la reconoce como **experiencia innovadora**. Se plantea como una de las ventajas, la **flexibilidad** que posee la misma sobre todo pensando en un destinatario que está incorporado al sector productivo o que por motivos distintos no pueden concurrir regularmente a clases. En este sentido se ratifica, a partir de esta propuesta de educación a distancia, la perspectiva **democratizadora** que posee la propuesta.

La característica de **innovador** se daría a partir de que el Proyecto responde a formas organizativas no convencionales, que se adecuan a los problemas y necesidades de este sector poblacional. Además se destacan las formas organizativas, sobre todos aquellas ligadas a la producción de materiales especialmente escritos para cada programa, la orientación de los aprendizajes a partir de las acciones tutoriales, la asistencia voluntaria a las clases²⁵, las concepciones de enseñanza y aprendizaje adoptadas; la incorporación de materiales audiovisuales, medios gráficos, etc. Se señala que "Su función no es **reemplazar** las clases de los maestros, sino la de encontrar maneras originales de establecer comunicaciones valiosas para la construcción del conocimiento". (Pág. 12)²⁶

Un aspecto interesante a particularizar es la modalidad en la que se ha previsto las distintas áreas de responsabilidad en la organización del Proyecto. En este punto se deja establecido que:

- El proyecto será implementado en las jurisdicciones que lo soliciten.
- Se plantea un **Programa descentralizado operativamente**. Lo que implica para quienes diseñan el mismo una capacidad generadora dentro de lo que serían las estructuras provinciales. La descentralización prevista posibilitaría, a su

²⁵ Un dato importante para comprender la propuesta es este planteo es recuperar esta reflexión ligada al lugar que tiene la "clase": "El común denominador de estas experiencias es que la clase, entendida como el lugar donde se imparten y construyen los conocimientos de manera regular, no configura el soporte fundamental de la propuesta de enseñanza".

juicio, un mayor alcance de los objetivos. Al mismo tiempo, adecuarse a la realidad de todo el país.

- El Estado Nacional y las jurisdicciones se adjudican la responsabilidad de la organización del Proyecto, la elaboración de las estrategias, la formalización de los acuerdos para instrumentar la propuesta.

Se destaca las funciones de cada una de los niveles operativos: por un lado lo que se denomina **coordinación nacional** tendrá como responsabilidad: la elaboración del Proyecto en el marco de la ley Federal, la redacción del documento normativo; la organización del acuerdo con las jurisdicciones; organización de la difusión; la elaboración de los materiales para docentes y alumnos; el financiamiento, la capacitación, el seguimiento la evaluación; equipamiento. **La coordinación jurisdiccional:** se particularizan funciones como: la organización y gestión del proyecto a nivel de la jurisdicción; la elaboración de los diagnóstico; definición de los modelos organizativos, la acreditación; selección del personal docente a cargo de los proyectos; participación en el diseño de proyecto y en la elaboración de materiales; elaboración del módulo jurisdiccional; difusión y sensibilización; recepción y distribución del material, desarrollo de la capacitación, seguimiento, elevar la información al Ministerio de Educación. El tercer nivel lo constituyen Los **Centro de apoyo Pedagógico**, ya descriptos.

b) Datos referidos a los Centros de Apoyo Pedagógicos:

La constitución de los datos en relación a los **Centros de Apoyo Pedagógicos** fue tomada a partir de la articulación de distintas fuentes. En primer lugar la continuidad de lectura de los distintos documentos proporcionados por el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo la incorporación de información proveniente de las entrevistas en profundidad realizadas a directivos y docentes y la lectura de los documentos a nivel institucional. Entre los últimos podemos enumerar:

- Modelos de convocatoria
- Planilla general de pre-inscripción
- Fichas de pre-inscripción.
- Planillas de pre-inscripción
- Planillas de entrega de Módulos

²⁶ Esta perspectiva del proyecto como innovador ha sido analizado en el Capítulo VII, en el análisis que se realiza del proyecto dentro del contexto de la reforma.

- Fichas de seguimiento individual (por libros)
- Constancia de aprobación de "libros".
- Certificados de "Estudios primarios completos"
- Planilla general de promoción de alumnos.
- Informe de visita de seguimiento, por parte de la coordinación jurisdiccional (aquí se toman como indicadores: seguimiento de asistencia, vinculación con distintos sectores, organización de los encuentros presenciales, avances de los alumnos, capacitación continua, documentación recepción y distribución de materiales, patrimonios, logros, reajustes.
- Informes semestrales por parte de la institución (se toma como ítems: sectores a los que pertenecen los alumnos, actividades realizadas con los sectores, planilla de movimiento de alumnos, estrategias de retención, organización de los encuentros presenciales, etc.
- Informe del equipo directivo, acerca de la tarea realizadas en el CAP
- Informe con datos estadísticos
- Informe de movimiento mensual de alumnos.
- Inventario de material y equipamiento
- Informe del Encuentro Provincial de Directores y Docentes del Proyecto 6

c) Constitución de los Centros de Apoyo Pedagógicos (CAP). La configuración que adquieren en la región²⁷.

El Proyecto Educativo institucional señala que el Proyecto 6, de Educación Básica para adultos está dirigido a aquellas personas mayores de dieciocho años que por diferentes motivos se han visto imposibilitados de terminar sus estudios. El diseño curricular está estructurado en cinco áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, Formación para el Trabajo, para cada una de estas áreas se elaboraron módulos impresos. La propuesta cuenta con un Módulo Inicial, que cumple funciones diagnósticas y un Módulo Final donde se proponen actividades de integración de los contenidos desarrollados.

²⁷ Documentos de referencia:

- MANUAL OPERATIVO DE LOS CENTRO DE APOYO PEDAGÓGICO. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- DOCUMENTOS INSTITUCIONALES: Convenio realizado entre el Municipio y Ministerio de la Provincia de Salta. Unidad de Coordinación y ejecución de proyectos especiales.

Se considera como requisitos para los aspirantes nociones de matemática básica, comprensión lectora, cierta fluidez en la lectura, capacidad para trabajar con material impreso.

Los Centros de Apoyo Pedagógicos (CAP) son los espacios previstos en el ámbito del Proyecto que están más próximos a los destinatarios. Conceptualmente podemos señalar que se constituyen a partir del equipo de docentes y alumnos, dentro del ámbito institucional, que se vinculan directamente con el Proyecto. Los CAP son las unidades de ejecución del proyecto a nivel de cada Institución Educativa. Se propone que los mismos realicen encuentros presenciales con el grupo de alumnos, clases de consultas. Proponiendo otras funciones como la de establecer vínculos con las organizaciones intermedias, precisar horarios, organizar y coordinar los encuentros, realizar diagnósticos, seguimiento y evaluación; efectuar los registros para el seguimiento y evaluación del Proyecto. (Documento ministerial, 24)

Existe un Manual específico²⁸ que puntualiza las acciones que deben llevar a cabo los docentes en el ámbito del centro. En el mismo se establecen los modos en que se realizará la convocatoria, a quienes y el seguimiento del proyecto. Se proponen visitas a distintos sectores como empresas, sindicatos, reparticiones públicas, escuelas de E.G.B., uniones vecinales. Para la etapa denominada **convocatoria** se plantean visitas a los sectores mencionados, reuniones informativas, reuniones y entrevistas con los potenciales destinatarios, etc. Luego en la período de **seguimiento**, previsto una vez conformado el centro, se establecen como tareas del docente: la planificación de las reuniones, la compatibilización de los horarios de atención a los alumnos, garantizar la asistencia de los alumnos, entre otros. También se explicita el modo en que se efectuará la etapa diagnóstica, proponiendo dos etapas (la segunda con la entrega de un material denominado **Módulo Inicial**, que será retomado en los datos relacionados con la evaluación). Al mismo tiempo se hace referencia al equipamiento provisto por el Ministerio y la responsabilidad patrimonial de la institución educativa, se habla de los materiales impresos que conformarán la biblioteca para alumnos y docentes y los modos en que se debe cobrar el subsidio y la rendición de los mismos.

Otros puntos que se dejan establecidos se vinculan a la organización de los **archivos** de los CAP, donde se solicita tres tipos de información: legajos de los alumnos, aspectos patrimoniales, información sobre la gestión. Cada uno de estos aspectos se particularizan para dar lugar a un detalle exhaustivo de lo que comprende cada apartado. Se solicita también informes semestrales que deben ser remitidos a la Coordinación jurisdiccional.

²⁸ Hago referencia al Manual operativo de los Centros de Apoyo Pedagógico.

En Tartagal y en general en la provincia de Salta, de acuerdo a los datos ofrecidos por la Directora de la institución²⁹ la instrumentación del Proyecto de Terminalidad se realiza a partir de Agosto de 1994. Una primera experiencia se lleva a cabo con tres maestros en la ciudad de Salta partir de esa fecha, no obstante es entre 1996 y 1997 el momento donde se organizan la mayor cantidad de sedes en la provincia³⁰. En Tartagal específicamente, El Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria denominado como **Proyecto 6** se implementa a partir de 1997, con un solo centro que funcionaba en el horario escolar. En 1998 se da apertura a un segundo centro, en una zona de la ciudad denominada La Loma, a tres kilómetros de la escuela, cuya finalidad estaba ligada a analizar la factibilidad del proyecto en una comunidad indígena guaraní³¹.

En 1999 se firma un convenio entre el entonces Intendente de la localidad³² y el Coordinador General de la Unidad de Coordinación y Ejecución de Proyectos Especiales³³ a fin de "...implementar el Proyecto 6 'EDUCACIÓN BÁSICA PARA ADULTOS' del Programa I 'Más y mejor educación para todo' del Plan Social Educativo en su líneas de acción 'Terminalidad del nivel primario para adultos a distancia'".³⁴ El mismo dependerá del Núcleo Educativo para adultos de Tartagal. En el marco de este convenio se dejan establecidas algunas previsiones como:

- Las obligaciones de la Unidad de ejecución de proyectos, quienes se comprometen a **entregar** el material de estudio a los alumnos en forma gratuita; posibilitar la atención pedagógica de los alumnos mayores de dieciocho años, que sepan leer comprensivamente y expresarse por escrito; capacitar a los docentes designados; realizar el seguimiento y evaluación del Proyecto.
- El compromiso del intendente se vincula a: promocionar el proyecto, disponer del espacio físico y su equipamiento, realizar las gestiones para garantizar el tiempo necesario a los

²⁹ Los datos son tomados de la entrevista realizada a la Directora de la Institución: Núcleo Educativo de Jóvenes y Adultos de Tartagal. Noviembre de 2004.

³⁰ De acuerdo a la información vertida por un diario de circulación provincial (El Tribuno, de fecha 05 de julio de 1998) en la provincia se establecieron treinta y tres C.A.P.: nueve establecimientos en la capital, dos en Orán, uno en Rosario de Lerma, también en Cerrillos, General, Güemes, Pichanal, Salvador Mazza, Tartagal, Embarcación y General Mosconi. También se mencionan Aguaray; Metán, El Galpón, Rosario de la Frontera, Colonia Santa Rosa, Joaquín V. González, Cafayate, General Ballivián, Embarcación, Rivadavia Banda Sur, Finca Abra Grande, Urundel.

³¹ Desde la evaluación que hace la Directora, se señala que la instrumentación del Proyecto en poblaciones indígenas fue dificultoso ya que les costaba realizar un trabajo autónomo, por lo que los alumnos terminaron sus estudios en el sistema presencial que ofrece también la escuela.

³² Esc. Mario Oscar Ángel. Intendente del Municipio de Tartagal (Salta) en 1999.

³³ Dr. Matías Cánepa. Coordinador General de la Unidad de Proyecto Especiales.

³⁴ Convenio citado.

alumnos que se encuentren en sus jornada laboral, colaborar en la retención, dar seguridad, entre otros.

Este nuevo Centro de Apoyo Pedagógico, tuvo la particularidad de que ocupó como espacio físico la propia Municipalidad. No obstante, funcionó durante seis meses, luego condiciones internas y externas al CAP³⁵, hicieron que el mismo debiera ser traslado a la escuela de referencia.

A partir de allí y hasta el año 2000, se mantuvieron dos aulas en la sede escolar. Luego de esa fecha y por traslado de una de las docentes a cargo quedó una sola, cuya vigencia se conserva hasta la actualidad. Cabe aclarar en este sentido que en el año 2001 concluye el proyecto como parte del Plan Social Educativo, por lo que terminan los controles o monitoreos en relación al mismo. Más allá de esta situación, la escuela estudiada sigue adelante, haciendo uso de los materiales de trabajo producidos en el marco del proyecto. Existe incertidumbre respecto a su continuidad por la escasez de materiales; pero se analiza la posibilidad de continuidad a partir de un convenio firmado entre el Ministerio de Economía y el Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Algunas apreciaciones sobre las características del Proyecto y su implementación en Tartagal son expresadas por la Directora, quien señala que en el caso de esta institución, el mismo se instrumenta por imposición del gobierno provincial y es aceptado institucionalmente, a partir de los beneficios que se entendía iba a generar su instrumentación. En principio, se considera que fue bastante conflictivo, sobre todo por celos profesionales.

Exigía una forma diferente de trabajar, por ejemplo, era necesario buscar a los alumnos, localizándolo de un modo distinto a las prácticas cotidianas de la institución, sobre todo a partir de las condiciones que debían reunir los aspirantes, por su carácter semi-presencial.

Esta situación también, traía algunas dificultades porque muchos adultos eran analfabetos y no se podían incorporar a este proyecto semi-presencial, sino tenían que ir al presencial, es decir debían asistir diariamente. El Proyecto 6 les exigía un día a la semana. Como cada módulo era evaluable, entonces el alumno terminaba y venía a clases. Algunos venían todos los días, luego hacían un trabajo autónomo, trabajaban en sus casas en el tiempo libre y venía y el maestro los evaluaba o les canalizaba todas las dudas, luego retornaba a su

³⁵ Entre las cuestiones externas al CAP, la directora de la institución menciona: los cortes de rutas acaecidos en la comunidad, lo que llevó al derrocamiento del Intendente municipal. Asimismo, la docente a cargo de ese centro menciona que los alumnos fueron dejando de asistir a las clases presenciales, muchas veces por razones partidarias, lo que hizo insostenible en un punto la continuidad de su apertura.

casa y hacía un trabajo autónomo. Muchos de ellos habían abandonado un séptimo grado, o sexto grado y no habían podido continuar porque no podían asistir todos los días a clases.

Se considera que el Proyecto satisfizo las expectativas de directivos y docentes, ya que los primeros alumnos se incorporaron directamente al B.S.P.A.³⁶ y se conoce que varios de ellos han tenido un buen rendimiento en ese nivel.

Se expresa además, que el desarrollo del proyecto exigía una serie de atenciones. Se debía elaborar informes semestrales, movimiento de alumnos en forma mensual: detectar la cantidad de alumnos inscriptos, cantidad en riesgo de abandono, porcentaje de abandono del proyecto. Existía un monitoreo para todo el proyecto.

Se proporcionaba un monto para equipamiento. Para ello se debía cumplir con determinados requisitos: elaborar un plan de acción, presentación de presupuestos, realización y rendición de las compras.

Este otorgamiento de fondos es considerado como relevante, en la medida en que ha permitido entregar útiles a los alumnos que concurren al sistema presencial.

d) Sujetos del proyecto: lugar previsto para alumnos y docentes:

Los datos en relación a **los sujetos del proyecto** fueron tomados, por un lado de los documentos del proyecto, entrevistas realizadas a los docentes y directivos, documentos institucionales que se ratifican en las observaciones de clases.

En relación a **las características de la población adulta destinataria**, se destaca que la delimitación de la educación de adultos no hace referencia estrictamente a una dimensión cronológica, en la medida que la adultez estaría ligada al desempeño de determinados roles y responsabilidades. Su inserción en la comunidad a la que pertenece le ha posibilitado una socialización, no escolar, que utiliza para la satisfacción básica de subsistencia y convivencia. Se destaca también la situación de **marginalidad** de aquellos adultos que no han podido concluir los estudios primarios, sectores de la población argentina que se han visto impedidos de acceder a los conocimientos y destrezas que proporciona el sistema educativo formal. Se destaca que la cuestión educativa sería sólo uno de los aspectos de la marginalidad.

Se realiza una crítica a otros programas de educación de adultos que establecen una correlación de ésta con la educación de niños³⁷. Como así también se destaca las características

³⁶ Bachillerato Salteño para Adultos.

de la población destinataria, en relación con las habilidades cognitivas.³⁸ Reconociendo que las actividades cotidianas requieren un grado de abstracción y que por lo tanto es importante reconocer las capacidades cognitivas de los adultos.

Incorpora, además, una descripción del **perfil psicológico** de los alumnos adultos, señalando características como:

- Sentimiento de inferioridad en relación a los demás, como resultado de su breve experiencia escolar.
- Mínima confianza en su propia capacidad, manifestando desilusión cuando no consiguen un aprendizaje inmediato
- Es común que no perciban inicialmente la utilidad de lo que aprenden y que no sepan aplicar los nuevos conocimientos y habilidades en su vida cotidiana y solucionar los problemas concretos
- No gozan de favorables condiciones de vida, pueden expresar timidez frente a la presencia de otros adultos.

Por las características del proyecto se considera importante una recepción institucional organizada que pueda brindar contención a los alumnos. Plantean como importante el trabajo intersectorial, para promover la permanencia de los alumnos en el sistema.

En otro apartado señala que este proyecto está dirigido a trabajadores del Estado; a padres de niños que asisten a los niveles iniciales o primarios; a la población carcelaria.

En términos concretos, cuando la institución educativa en nuestra región describe los sectores a los que pertenecen los alumnos señala³⁹:

- Padres de alumnos de la educación general básica.
- Empleadas domésticas.
- Trabajadores independientes
- Empleadas del Plan Trabajar
- Integrantes de Centros Vecinales.

³⁷ En este punto se considera la asistencia diaria, el número significativo de horas, la ausencia de diseños curriculares o propuestas didácticas específicas para adultos, que producen una imposibilidad de continuidad, con el consecuente abandono.

³⁸ Se postula que los alumnos destinatarios carecen, en general de hábitos de lectura, poco desarrollo de habilidades de lectura comprensiva en textos que presentan cierta complejidad. La escolaridad anterior insuficiente, esto incide en los procesos de aprendizaje, en el mantenimiento de la motivación, el esfuerzo.

e) Sobre los docentes responsables de los CAP (Centro de apoyo pedagógico)

Aquí también aparece un tópico importante acerca del **Apoyo docente en el proyecto de terminalidad**. Este apoyo está previsto en la propuesta del mismo, colocando como argumentos de esta decisión la necesidad de una adecuada inserción de la población adulta a la comunidad educativa, al mismo tiempo la incorporación de una perspectiva de la educación permanente, que persevere en su actitud de participar activamente en la propia formación. Se proponen:

-Reuniones periódicas con los alumnos, a las que se suma una oferta de trabajo personalizado con cada alumno.

-Los docentes resuelven las dudas aparecidas a partir de la lectura o de la realización de las actividades, los alumnos encuentran orientación en relación al modo en que está llevando a cabo sus aprendizajes.

“Frente al peculiar trabajo desarrollado en los encuentros, se impone una capacitación adecuada para los docentes encargados de conducirlos. Su experiencia previa de trabajo con adultos resultará esencial para los fines propuestos al igual que su participación en las instancias de capacitación previstas en la implementación de este proyecto. Estas instancias tienen como propósito, por un lado, brindar a los docentes estrategias de organización, diagnóstico, convocatoria y retención de los alumnos. Ofrece un espacio para la lectura y análisis de contenidos y actividades que se desarrollan en los diferentes medios de enseñanza con que cuenta este proyecto. Con el objeto de favorecer una adecuada implementación del Proyecto, cada jurisdicción dispondrá la frecuencia más adecuada con que se realizarán estas reuniones docentes. Se sugiere, que luego de la capacitación inicial intensiva, en una primera etapa los encuentros sean por lo menos quincenales, y en la medida de que se desarrolle el proyecto se planifiquen mensuales...”.

Funciones que se proponen a los docentes:

-Generar estrategias de retención adecuadas a los alumnos.

-Propiciar el trabajo grupal y participación de los alumnos.

-Asesorar a los estudiantes en las estrategias adecuadas para abordar los módulos de aprendizaje.

³⁹ Informe semestral Proyecto 6. Anexo 2. “Educación básica para adultos”. Julio de 1998.

- Auxiliar a los alumnos frente a las dificultades suscitadas.
- Confeccionar legajos de cada alumno.
- Apoyar estrategias de regionalización de contenidos.
- Mantener contacto con una Sede Coordinadora, tanto en cuestiones de orden pedagógico cuanto de orden administrativo.
- Participar en la evaluación general del proyecto.

En este punto las primeras cuestiones que me he planteado han estado ligadas a preguntarme acerca del lugar que tiene el docente en relación al conocimiento, ¿mero técnico, transmisor de un contenido elaborado en otros niveles de decisión curricular?

f) Datos sobre las características de la enseñanza

El documento de presentación del proyecto señala que los materiales previstos para la enseñanza han sido diseñados a efectos de favorecer los procesos reflexivos de los alumnos. Por lo que apuntan a un aprendizaje que recupera los conocimientos de la cotidianeidad, permitiendo incorporar nuevos saberes, ahora significativos, porque se integran en su estructura cognitiva y relevantes en relación con los campos disciplinarios, los avances del conocimiento y los requerimientos sociales.

Se han diseñado materiales para alumnos y docentes.

En relación al **material para los alumnos**, se expresa que los contenidos de los mismos han sido procesados didácticamente. Están hechos para que el alumno trabaje con autonomía. Priorizando el desarrollo de hábitos de lectura, escritura, para lograr progresivamente la fluidez de su uso; el desarrollo de estrategias cognitivas como comparaciones, análisis, síntesis, generalizaciones. **Se dispone de treinta y tres módulos presentados en trece libros.** La organización de cada uno de ellos respeta siempre un formato que contiene: índice, desarrollo de los contenidos, actividades de aprendizaje, actividades de síntesis y autoevaluación, claves de corrección.

A partir de la consideración acerca de las dificultades que poseen los alumnos para emprender la lectura de fragmentos largos, se apela a **imágenes**, que acompañan relatos breves, que forman parte del contenido. Se plantea que la utilización de estas imágenes, algunas de ellas con situaciones satirizadas, permitirá romper con el conocimiento de la

realidad construido desde el sentido común. Otro argumento sería facilitar la comprensión, distinguir en una situación compleja los elementos esenciales.

El proyecto prevé la elaboración de cartillas en el ámbito jurisdiccional, en el Área de Ciencias Sociales, cuyo objeto es reflejar las particularidades regionales.

Existen también **materiales impresos para docentes**, surgen como recursos complementarios con el propósito de facilitar la implementación del proyecto. Se señala que pretenden ayudar al docente en el uso correcto de los materiales para garantizar la optimización del proyecto en relación a los contenidos y estrategias de enseñanza. En ellos se encuentran los fundamentos de las propuestas de enseñanza en las distintas áreas disciplinarias. Selección de actividades de aprendizaje y orientaciones para la evaluación. En el caso del material de los docentes, se plantea que se seguirá la siguiente organización: Conceptos centrales, problemas de enseñanza y de aprendizaje; reflexiones en torno a las actividades de aprendizaje; sugerencias de evaluación.

A esto se agrega **material audiovisual**. Se considera que constituyen en medios valiosos para tratamientos **protodisciplinarios**, como modo de ingresar por la puerta de entradas de las disciplinas.

El segundo capítulo de este primer documento analizado está dedicado al **Diseño Curricular** propuesto. Señalan que los principios básicos que orientan el diseño, los constituyen:

- La perspectiva de mejorar las condiciones de vida de los adultos.
- Poder satisfacer necesidades e intereses de los adultos
- Rescatar los conocimientos y experiencias de los adultos que participan en el proyecto.

Entre los objetivos planteados para el diseño curricular, se pueden mencionar:

- Desarrollar la capacidad crítica a partir del manejo de información y estrategias para su tratamiento en el marco de cada disciplina.
- Desarrollar una conciencia democrática y promover un ciudadano informado de sus derechos y responsabilidades.
- Afianzar la confianza en sí mismo y la autoestima personal
- Comprender, valorar e interpretar los mensajes que recibe el adulto en los distintos ámbitos donde se desempeña y a través de los medios masivos.

- **Adquirir conocimientos científicos y tecnológicos básicos que permitan comprender los hechos de la vida diaria incluyéndolos en modelos coherentes de explicación.**
- Adquirir elementos conceptuales para el análisis de aspectos generales del mundo del trabajo y de la situación laboral personal.

A nivel de contenidos, se plantea una **organización por áreas**, lo que permitiría un conocimiento de la realidad más integrado. Favoreciendo el trabajo interdisciplinario, sin perder de vista la especificidad de las disciplinas. Los contenidos por áreas se organizan en torno a un conjunto de ejes temáticos. Poseen una estructura dinámica y articulada, según las estructuras sustantivas y sintácticas de las disciplinas; de los saberes, concepciones y representaciones previas con que cuentan los adultos, para lograr planos de conceptualizaciones más generalizados. Estos conocimientos se presentan en un módulo inicial, dos libros por áreas, excepto Ciencias Sociales que agrega un tercer libro, realizado en el ámbito jurisdiccional. Un módulo final o de cierre, como instancia de integración.

Se describe también las características generales del Proyecto y las características del sistema semi-presencial. El rol del docente, dentro de una propuesta de esta naturaleza, donde se cuenta con materiales impresos, donde “no se da clases”, explicitando el sentido del encuentro presencial.

Si bien también se han analizado distintos documentos, tanto para docentes como para alumnos en relación a las dos áreas de trabajo seleccionadas: Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo, dichos datos serán desplegados en los dos capítulos destinados para tal fin⁴⁰, a efectos de no abundar en más detalle de lo expuesto hasta el momento.

⁴⁰ Hago referencia a los Capítulos IX y X, donde se prevé realizar una mirada analítica del proyecto y de las áreas de conocimientos seleccionadas.

VII. *LO* POLÍTICO, LO NORMATIVO COMO ENMARCAMIENTO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA FORMAL. Una mirada al poder soberano

Las categorías de trabajo propuestas que fueron analizadas teóricamente en los capítulos precedentes: relaciones de poder y proceso de escolarización de saberes se articulan, como lo he venido planteando en el cuarto apartado de este informe, a partir de las **propuestas curriculares** que se establecen en el sistema educativo. Desde esa perspectiva las prácticas docentes, las experiencias de aprendizaje propuesta a los alumnos no son azarosas, sino que poseen un fuerte enmarcamiento, para utilizar la terminología de Bernstein⁴¹.

En esta sección me interesa, como un primer nivel de análisis en términos macroeducativos, echar una mirada al modo en que fue planteada la Educación de Adultos y la propuesta de Terminalidad de la Escuela Primaria en el marco de los procesos históricos-educativos de Argentina, puntualizando las condiciones en la que emergen los currícula prescriptos, como supuestos básicos que permiten una comprensión en relación a los procesos de enmarcamientos de la educación formal, por lo menos desde la perspectiva política y normativa.

En términos de la teoría curricular, siguiendo el pensamiento de Gimeno Sacristán, en términos generales, he podido analizar que el curriculum se va conformando a partir de fases o procesos fundamentales, dentro de un contexto determinado, cuyo significado está ligado a lo cultural. Esta perspectiva cultural, cobra sentido educativo, a partir de prácticas y códigos que la traducen en procesos de aprendizaje para los alumnos. "La práctica escolar que podemos observar en un momento histórico tiene mucho que ver con los usos, tradiciones, técnicas y perspectivas dominantes en torno a la realidad del curriculum en un sistema educativo determinado" (Gimeno Sacristán, 1998 a: 15)

Si particularizamos el concepto de curriculum es posible señalar que su uso es relativamente reciente, aunque en términos de práctica el mismo aparece como supuesto en los

⁴¹ Por la temática que nos ocupa es posible visualizar los procesos de ordenamiento curricular como forma de disciplinamiento de los saberes. En este tema, a mi juicio, es interesante poder acceder a los estudios realizados por Mariano Palamidessi, específicamente un artículo que sintetiza su tesis doctoral sobre: **Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del curriculum para la escuela elemental**. En *Cuadernos de Pedagogía* IV. Número 9. Rosario. Centro de Pedagogía Crítica. Laborde editor.

comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, en el que se expresan teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización sobre el mismo.

Es importante retomar la perspectiva curricular para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. Las prácticas curriculares suponen la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada, son por tanto reflejo de un modelo educativo determinado y aparece como tema controvertido e ideologizado. El curriculum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social. No es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que desarrolla y para el que se diseña. Cuando se define el curriculum se está describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarla en un momento histórico y social determinado, para un determinado nivel y, en un entramado institucional.

“Los currícula son la expresión de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. **El curriculum, en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada**, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar.” (Ibídem, 1998 a: 18). Esta perspectiva puede ser asumida tanto a un análisis político social, como desde el punto de vista más práctico, descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares. Para el autor mencionado, no cabe la asepsia científica en este tema, puesto que si algo en el mundo educativo no es neutro es precisamente el proyecto cultural y de socialización que tiene la escuela para sus alumnos. De algún modo el curriculum refleja el conflicto de intereses dentro de una sociedad y los valores dominantes que rigen los procesos educativos.

“La administración educativa **regula** el curriculum como hace con otros aspectos, profesores, centro del sistema educativo, bajo distintos esquemas de intervención política y dentro de un marco con mayores o con menores márgenes de autonomía. En todo sistema educativo la elaboración y concreción del curriculum, así como el control de su realización están a cargo de unas instancias con competencias más menos definidas, que varían de acuerdo al marco jurídico” (Ibídem, 1998 a: 25, 26).

Si tomamos en consideración una sucinta mirada de los procesos políticos en los se han configurado muchas prácticas de **ordenamiento curricular**, podemos señalar que los mismos coinciden con fenómenos modernos (se ha mencionado como paradigmáticos la Revolución Francesa y la Revolución Industrial) ligados a **procesos capitalistas**, cuyo resultado es la articulación de intereses coincidentes y contrapuestos.

7.1. EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO COMO EXPRESIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA (O LA VERSIÓN DEL CONOCIMIENTO OFICIAL)

Cuando en el marco teórico planteo algunas nociones vinculadas a relaciones de poder, realizo un acercamiento a dos concepciones del mismo, haciendo referencia en primer lugar a lo que Foucault denomina *Poder soberano*. Este nivel de análisis implica poder identificar a los actores que controlan y en cuyo beneficio actúan las disposiciones existentes, pero también preguntarnos en interés de quien se elige el currículum, qué grupos se ven favorecidos por la toma de decisiones.

Hemos articulado, además, al concepto de poder como soberanía, con la teoría propuesta por Apple acerca del "conocimiento oficial", donde se plantea la importancia de analizar los procedimientos mediante los cuales se evalúa y se autoriza a nivel estatal la utilización de materiales curriculares. En la medida en que se sigue operando a partir de lo que se denomina como tradición selectiva, y en el que sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos.

En este sentido agregamos algunos estudios sobre "*el currículum prescrito*", realizados por Gimeno Sacristán (1998 a: 127 y ss) en los que expresa, que el currículum no puede comprenderse al margen del contexto en el que se configuran, ni independiente de las condiciones que se desarrolla, en la medida de que se trata de un objeto social e histórico. No contemplar estas condiciones llevaría a la incompreensión de la realidad que se quiere explicar. La política curricular gobierna las decisiones generales y se manifiesta como ordenación jurídica y administrativa. La política sobre el currículum es un elemento fundamental en la práctica que es necesario incorporar al discurso sobre el currículum, en tanto se constituye en un marco ordenador decisivo, con repercusiones fuertes en relación a las prácticas docentes, al papel que poseen los alumnos, es decir tiene una incidencia directa sobre los agentes de la educación. El autor señala que esa política prescribe mínimos y orientaciones curriculares, cuya importancia

es decisiva, no sólo para comprender los modos en que se ejerce la hegemonía cultural de un Estado, sino también que se constituye en un medio para conocer desde una perspectiva pedagógica lo que ocurre en la realidad escolar.

El ordenamiento curricular aparecería como la parte de la ordenación del Estado en la organización de la vida social. La misma se expresa en políticas curriculares, entendidas como un aspecto de la política educativa que establece modos de seleccionar, ordenar y cambiar el curriculum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo en una forma de distribuir el conocimiento dentro del sistema escolar (Ibídem: 129). Esta sistematización permitiría regular un determinado reparto del conocimiento, estructurar decisiones centralizadas o descentralizadas en la regulación y control del curriculum, limitando la libertad a los diversos agentes de la educación, control de la práctica y la evaluación, entre otros.

Mariano Palamidessi (2001) ha tomado en consideración algunas de las etapas de evolución de los dispositivos curriculares, señalando que en Argentina el ordenamiento curricular se produce desde finales del siglo XIX hasta los años '80, del siglo XX. Dichas pautas curriculares han tenido consecuencias en la planificación de las escuelas. Para este autor las pautas de ordenamiento curricular surgen de una combinación de las formas de **normalizar los cuerpos de conocimientos y tiempos escolares** y de **concebir al sujeto de aprendizaje**. El ordenamiento curricular surgirá a partir de los primeros planes que trabajaran un mínimo de instrucción, establecidos en la Ley 1420, surgiendo el tiempo como encuadramiento en el empleo del tiempo destinado a la jornada escolar.

A partir de la promulgación de la Ley Nº 24195 (Ley Federal de Educación) es posible visualizar un mayor control sobre la educación y la cultura que en ella se imparte. En términos generales, señala Apple, se asiste a un creciente interés de los gobiernos por extender ese control que vale como conocimiento oficial. Terigi (1999: 121) considera algunos rasgos comunes en los modos de concebir las políticas sobre el curriculum, entre ellos:

-Cómo en un contexto de descentralización educativa, el curriculum aparece como dispositivo de recentralización de la educación. Se pretende legitimar los dispositivos curriculares apelando al conocimiento académico. Estos documentos toman un formato extensivo. Se produce una asociación entre curriculums centralizados y evaluaciones también centralizadas, se promueve un cambio basado en la escuela.

7.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS:

Para analizar en términos política curricular la educación de adultos, retomo algunas afirmaciones de Belanger y Federigui (2004: 211 y ss) quienes señalan que la intervención directa del Estado en materia de educación formación de adultos se remontan al advenimiento de la sociedad industrial en el caso de los países de desarrollados, mientras que para los países no desarrollados, está ligada a la independencia de cada uno de los países, por lo que es posible afirmar que la educación de adultos, sostenida desde el Estado es reciente

Si recuperamos, brevemente la perspectiva de la educación de adultos, podemos señalar con Rodríguez (1991) que las escuelas nocturnas para adultos ha estado destinada a las personas educacionalmente marginadas, que pertenecen a sectores sociales subordinados, independientes de su edad cronológica, lo que hace que la escuela nocturna se presente como una estructura compleja que debe atender a necesidades divergentes.

La educación de adultos como proyecto al interior del sistema educativo se produce a mediados del siglo XIX y es impulsado de modo particular en el Siglo XX, conformándose a partir de una diversidad de instituciones denominadas escuelas nocturnas para adultos. Su creación tuvo la influencia de Sarmiento, quien consideró la necesidad apremiante la fundación de escuelas para adultos. No obstante la creación de las mismas, según Rodríguez, se debe más bien a la iniciativa de docentes que se hacían cargo de un grupo de alumnos, más que de las autoridades del sistema⁴². La ley 1420 calificará a la escuela de adultos como especial, aludiendo a lo propio, a lo singular, privativo de los adultos en su condición de ineducados.

Hasta la llegada del peronismo, la educación de adultos careció de perfil propio, posicionándose solamente como reproducción y remedo de la educación infantil. Desde allí se produjeron algunas resignificaciones, a partir de la prioridad establecida en relación al marginado del sistema escolar.

La Ley Federal de Educación Nº 24195 ubica a la Educación de Adultos en el marco de lo que denomina Regímenes especiales, cuya finalidad está ligada a atender las necesidades de aquellos no pudieron completar la escuela primaria.

Por otro lado la Ley 6829 de la provincia de Salta en sus artículos 23 a 28, capítulo VIII, establece la normativa destinada a la Educación Especial, de Adultos y regímenes

⁴² Rodríguez sostiene que si bien la Ley de educación común 1420 toma en cuenta la educación de Adultos, no le otorga importancia ni le reconoce especificidad.

especiales. Señalando en el artículo 26º: “La modalidad de la Educación de Adultos está dirigida hacia quienes no tuvieron acceso o no completaron la Educación General Básica. Sus objetivos son los del artículo 30 de la Ley Federal de Educación”

Me interesa exponer la posición de Bazán quien señala que “el lenguaje de la Transformación educativa simula desconocer los intereses que subyacen al conocimiento y a la producción, homogeneizando las distinciones y conflictos sociales. El problema del analfabetismo, de los pobres, de los menos favorecidos, pasa a convertirse en un mero **problema administrativo**, las personas están asignadas a un régimen especial solamente porque no cumplieron con la regularidad de la educación básica. Las cuestiones sociales se reformulan como tareas y procedimientos administrativos, subyace en el mismo, la idea de que la educación debe ofrecer procedimientos más eficientes para fomentar los que posee el adulto. Las relaciones de poder se hacen invisibles y diversos intereses sociales, económicos y culturales se desconceptualizan y reformulan como problemas de eficacia y eficiencia” (Bazán, 1998).

7.3. CONFIGURACIONES CURRICULARES EN LA ESCUELA DE ADULTOS DE TARTAGAL

Si bien no es el objeto central de esta investigación hacer un análisis histórico de los modos en que ha sido pensada la enseñanza, me interesa rescatar algunos lineamientos curriculares que acompañaron el proceso de “regulación de saberes” en la escuela estudiada. Para ello he tomado algunos datos que se constituyen en “archivos” de la institución. Recuperando algunas puntuaciones referidas al marco general de la propuesta y haciendo algunas especificaciones, a modo de ejemplo, del área de Ciencias Sociales y las referencias al tema del “Trabajo”.

En el marco de la escuela se reconocen en estos últimos treinta años, por lo menos cinco referencias curriculares:

a) **Plan trienal**⁴³ (1974-1977). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Este Proyecto de Educación de adultos, se ubica en un período, que Filmus (1999: 31) denomina como **Educación para la liberación**. En esta etapa, la educación es entendida como

⁴³ Documento: SÍNTESIS. PLAN TRIENAL. Ministerio de Cultura y Educación. Noviembre de 1973.

un instrumento "...para la redistribución de los bienes económicos y las oportunidades sociales y como instrumento de concientización respecto del Proyecto Nacional". La concepción de la educación como derecho social cobra preeminencia. Se prioriza la expansión del nivel primario y la educación de adultos.

El documento señala en el apartado de "Estrategias y principales políticas", que es necesaria la "...Reconstrucción Educativa, luego de largos años en que ha privado el elitismo y el deterioro sistemático de una educación al servicio del pueblo". Este cometido será llevado a cabo a partir de acciones conjuntas del Estado y las organizaciones populares. Se plantea la necesidad de un desarrollo, expansión y mejoramiento de la educación que pueda encuadrarse en un espectro más amplio en términos sociales.

El Plan propone:

- Una estructura centralizada y una ejecución descentralizada
- La expansión del sistema y la infraestructura.
- Consideración de las particularidades geográficas, históricas y socio-económicas de las distintas regiones.
- Vinculación de la educación con el trabajo productivo.
- Reducción del analfabetismo
- Educación y aprendizaje de la mujer para incorporarla al trabajo de la comunidad.
- Educación-aprendizaje del aborígen.
- Educación intensificada y modulizadas en las zonas fronterizas

"El plan 1974-1977 ofrece la ineludible obligatoriedad de satisfacer el reclamo popular de reconstruir primero al hombre argentino y luego el Estado Nacional en una empresa histórica bajo el gobierno Justicialista presidido por su fundador y Líder el Tte. Gral. Juan D. Perón"

"La lucha por la liberación entraña la guerra, a la ignorancia, a la enfermedad, la pobreza y el desamparo. La educación tiene límites y reclama el apoyo de los sectores específicos para la solución de los múltiples problemas interdisciplinarios".

"El Plan trienal del Ministerio de Cultura y Educación se desarrolla a través de diez programas, cuarenta sub-programas y doscientos trece proyectos".

En términos de contenidos, la propuesta contempla el trabajo en "Unidades de contenidos":

Primer ciclo "A":

- El hombre
- El hombre vive en sociedad.
- El hombre y sus responsabilidades cívicas
- El hombre y las leyes de Dios
- El hombre y sus necesidades materiales.

Primer ciclo "B":

- Salta el paisaje y la historia
- Salta la vida comunitaria
- La provincia de Salta: el paisaje y la historia

Segundo ciclo:

- La provincia de Salta el trabajo y la historia.
- El hombre su cuerpo y su espíritu.
- La provincia de Salta: el paisaje y la vida comunitaria
- La búsqueda de la organización Nacional y la provincia de Salta.

Tercer ciclo:

- La República Argentina: el paisaje y la historia
- La República Argentina: la historia y la vida comunitaria.
- La Argentina en su evaluación cultural y tecnológica.
- Argentina y el mundo actual

En relación al trabajo (La convivencia en el trabajo. Legislación laboral. Principales fuentes de trabajo en el país. La capacitación profesional. La asociación gremial. La OIT).

b) Resolución 612⁴⁴. (1979). Consejo General de Educación. Provincia de Salta

Utilizando la clasificación planteada por Filmus, este documento ha sido elaborado en el marco del último gobierno de facto, *Educación para el Orden*. A partir de su lectura es posible visualizar una propuesta de corte autoritario y de disciplinamiento. Instrumento que ayuda a garantizar el orden social.

Es posible entrever algunas de las cuestiones consideradas por Daniel Filmus, en relación a las estrategias utilizadas en este período:

⁴⁴ Documento: Resolución Nº 612. ST. Consejo General de Educación de la provincia de Salta. Abril de 1979.

-Exclusión de contenidos que no brindaran garantías ideológicas.

-Vaciamiento de contenidos socialmente significativos (Ibídem: 34)

El documento señala que se toma como pautas para la reorganización de las escuelas de adultos al análisis de la realidad educativa vigente, se prioriza la formación integral del adulto dentro del marco de sus posibilidades, intereses y aptitudes respondiendo a las necesidades del país y de la región.

Justifican la nueva organización, a partir de la aceleración del conocimiento y de la técnica, la diversificación de oficios y los nuevos roles que debe asumir frente a la familia, al trabajo y la sociedad en general”.

Se reorganiza la propuesta a través de “bases curriculares”, cuyas características son:

-Reducción de la formación a tres años.

-Articulación de la instrumentación del conocimiento con una capacitación básica para el trabajo que promueve su formación integral.

Contempla las siguientes áreas: Matemática, Lengua, Área de los contenidos culturales: Están integrados a las otras áreas:

-En el primer ciclo, se apunta al manejo de conocimientos culturales que hagan posible su integración al mundo concreto, donde se desenvuelven sus experiencias vitales: la familia, el medio laboral.

-En el segundo ciclo, enriquecimiento y consolidación del bagaje cultural que le permita asumir roles más complejos (Escuela y Municipio).

-En el tercer ciclo, se apunta “a partir de la capacidad de razonamiento adquirido, logra dominar el espectro de conocimientos culturales, requeridos por la capacitación profesional y logre plantearse con espíritu crítico y reflexivo, los complejos problemas surgidos del proceso histórico, científico, tecnológico y cultural del mundo contemporáneo”.

Ejemplo:

Unidad funcional: La Familia:

-La familia núcleo esencial de la sociedad.

-La familia unidad de amor y de respeto a la vida.

-La familia cristiana: roles paternos.

-La familia, iglesia doméstica: “Donde todos se reúnen en mi nombre, allí estoy yo en medio de ellos”.

Características del matrimonio: unidad e indisolubilidad.

-Fines: ayuda mutua, procreación. Paternidad responsable.

-Sentido antihumano, antisocial y anticristiano del aborto y del divorcio...

El trabajo:

El trabajo cotidiano. Responsabilidad frente al trabajo. Evolución histórica, la expansión tecnológica; el trabajo del artesano, del agricultor, el industrial.

Materias primas: proceso de elaboración. Las grandes industrias; su ubicación en la provincia; consumo de energías; fuentes energéticas, crisis de energías. Evolución de la actividad industrial, comercial y agropecuaria de la provincia.. Accidentes de trabajo: sus orígenes y modos de prevención; trabajo insalubre; contaminación ambiental, aparato respiratorio y circulatorio. Leyes laborales, aportes, beneficios, salarios. El sentido de la justicia social”

c) Currículum de Educación primaria (1981) Secretaría de Estado de Educación y Cultura.

El currículum es propuesto como un instrumento didáctico específico que aporta sugerencias de trabajo funcionales para el docente de adulto.

Áreas consideradas:

- i) Área de la vida de la relación personal-social
- ii) Área de las relaciones sociales cívicas.
- iii) Área de la vida de las relaciones económicas

La propuesta se plantea a partir de necesidades y problemas. De allí objetivos, experiencias y actividades

Ejemplo:

Área iii) Trabajo:

- Relación con la capacitación para el trabajo.
- Relación con la oferta y demanda de trabajo.
- Relación con la redistribución salarial adecuada.
- Relación con el cumplimiento de la legislación laboral

d) Currículum para Escuelas de Adultos. 1984

Este documento considera que la educación del adulto debe partir del reconocimiento de su educabilidad y de la posibilidad de una amplia y diversa gama de acciones educativas que

alcanzan particulares relieves por las características bio-psicosociales de este educando. Consecuentemente obliga a repensar lo educativo desde la realidad concreta del hombre y su espacio socio-cultural con sus valores.

La propuesta parte del "diagnóstico de la población escolar de las escuelas primarias nocturnas, de una investigación y acercamiento interdisciplinario y se fundamenta en un profundo respeto por las características socio-culturales de la misma y de las necesidades de la sociedad" (Se considera humanista, se sostiene en conocimientos científicos sociopsicológicos y tecnológicos, aprovechando la experiencias de vida de sus destinatarios)."

"La propuesta curricular se considera como medio para dar respuesta a las necesidades del analfabeto y del analfabeto funcional, con una escolaridad de distintos alcances cronológicos" (propone cuatro años para el analfabeto y tres para el analfabeto funcional). (Pág. 11)

En términos organizativos los contenidos responden a las "clásicas" áreas instrumentales: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Se propone un desarrollo desde los aprendizajes sistematizados de cada disciplina, como la integración dinámica de las áreas a través de un enfoque interdisciplinario. Proponiendo a su vez a las Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza a partir de una organización por **Núcleos temáticos** surgido de las problemáticas que enfrentan los alumnos cotidianamente, con una organización en espiral que posibilite el tratamiento y conocimiento de modo creciente en complejidad y profundidad.

e) Proyecto de reorganización administrativa y renovación curricular de las escuelas de jóvenes y adultos. Centro de estudios y proyectos educativos (C.E.P.E.). Consejo General de Educación de la provincia de Salta – (1989)

A partir de plantearse objetivos como la promoción socio-comunitaria, actuación personal-social, actitud crítica y compromiso de autoaprendizaje del adulto, este Proyecto se propone un **trabajo curricular** organizado por módulo de aprendizaje, desde los que se propicie un abordaje de la realidad, en un estudio interdisciplinario y constructivo. Por lo que la elaboración del módulo implica la búsqueda de un núcleo motivador, discusión, análisis, contrapropuesta, reelaboración. El docente es visto como co-partícipe del proceso de aprendizaje, asumiendo un rol de colaborador.

A nivel de los conocimientos en Ciencias Sociales, se propone el análisis de los fenómenos sociales y naturales que forman su entorno cotidiano, a efectos de que se posibilite relaciones objetos y hechos de espacios y tiempos diferentes

Se propone como contenidos mínimos del área Socio-comunitaria (Civismo, Ciencias Biológicas, Geografía e Historia):

En el documento figuran los siguientes ejemplo:

Núcleo (s) Motivador(es):

- El agujero de ozono
- La canasta familiar

La canasta familiar:

Civismo: la familia, sociedad primera y necesaria. Necesidades vitales.

Historia: culturas indígenas. Los habitantes del Noroeste. Costumbre y hábitos alimenticios, productos y platos regionales.

Geografía: La familia y su hábitat. Salta: características físicas y socioculturales.

Cs. Biológicas: Necesidades biológicas de la familia: alimentación, salud. Educación para la salud: los alimentos, distintos grupos.

Contenidos del Área Socio-comunitaria:

El ámbito socio comunitario.

La familia

El trabajo: Deberes y Derechos que crea. Legislación laboral. Salubridad. Remuneración.

Capacitación. Tipos de trabajos. Fuentes de trabajo: locales, provinciales, nacionales.

Sindicalismo: fines y objetivos.

Organización política del Estado Argentino. Democracia como estilo de vida. Medios Masivos de Comunicación

Salta

La República Argentina. Argentina en el mundo. Latinoamérica

El Universo

Panorama ecológico sanitario. Factores abióticos- Factores bióticos. Seres vivos. Salud

Origen de la Nacionalidad. Ocupación del territorio argentino. Virreinato del Río de la Plata.

Emancipación Americana. Los gobiernos patrios. Organización Nacional. La Argentina Contemporánea.

f) Se introduce en 1997 el Plan Social Educativo (Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria), que detallamos a continuación:

7.4. EL PROYECTO DE TERMINALIDAD DE LA ESCUELA PRIMARIA:

Si bien la focalización del problema de investigación en relación a **la instrumentación de este proyecto específico en Tartagal (provincia de Salta)** será objeto de análisis en los capítulos siguientes, en este punto considero importante poder caracterizar al mismo en términos generales, a efectos de explicitar el enmarcamiento específico de estas prácticas pedagógicas. Para ello efectúo una síntesis de la propuesta, cuya presentación es realizada por la entonces ministra de educación, Susana Decibe y el equipo técnico a cargo del la propuesta específica.

En la introducción al Proyecto por parte de las autoridades ministeriales, se hace una referencia a que la “*..Evolución del sistema educativo argentino, en las últimas décadas, cuya instrumentación ha significado una creciente democratización del acceso a la educación en todos los niveles*”, logrando mayores tasas de escolarización de las nuevas generaciones. No obstante, las mismas contrastarían con importantes sectores de población adulta cuyas demandas educativas no han sido satisfechas. A partir de este primer argumento, se establece la necesidad de generar un proyecto que posibilite la escolaridad básica. A la primera tesis se agregan otras consideraciones acerca de su importancia, fundamentalmente a partir de la creciente complejización de la sociedad moderna, los avances científicos tecnológico, los cambios en el mercado de trabajo. Esta situacionalidad lleva a afirmar que el **déficit educativo** afecta las condiciones de vida de quienes sufren esta carencia, pero al mismo condiciona las posibilidades de desarrollo económico y social del país, en la medida que se considera que el capital educativo y cultural de la población se convierte en un insumo importante para aumentar los niveles de competitividad y productividad de la economía.

A partir de ello se proponen la **elaboración de políticas educativas focalizadas**. No obstante se señala la complejidad que se presentar generar una política que pueda atender a sectores heterogéneos social, laboral y regionalmente. Se considera, además, que esta política debiera articularse con un conjunto de políticas sociales, que puedan atender de modo integral la problemática de la **marginalidad**.

Este proyecto plantea como objeto ofrecer a los ciudadanos adultos la posibilidad de acceder a una formación integral que les permites obtener mejore condiciones para participar

de la vida cotidiana y en particular en el mundo del trabajo. El mismo está dirigido a personas mayores de dieciocho años que no han podido concluir sus estudios oportunamente. *“Está enmarcado en una concepción de educación que implica que, a través de la educación primaria, los adultos puedan revalorizar, sistematizar y poner en práctica sus propios conocimientos y habilidades, al mismo tiempo que incorporan nuevos”*.

Se explicita, asimismo, los acuerdos básicos, a partir de los cuales se elaboraron las estrategias para este sector de la población:

- Una dimensión social, que trasciende la apropiación instrumental del saber, promoviendo la adquisición de conocimientos que posibiliten a los adultos un protagonismo efectivo en todos los procesos sociales que permitan la dignificación de sus condiciones de vida.
- Una dimensión pedagógica, que posibilite el desarrollo de capacidades que hagan posible una mejor inserción en la comunidad. Utilizar los saberes a fin de resolver los problemas que se les presentan en la vida cotidiana, el trabajo y la comunidad. Se estimulará el desarrollo de su capacidad de análisis y de interpretación de la realidad.
- Una dimensión operativa, que impulse y organice las acciones de todos los actores sociales y de las diversas áreas de gobierno de modo de lograr una práctica integrada, eficiente y transformadora del conjunto de las políticas y acciones sociales en relación con la educación de adultos.

Se plantean como **propósitos**, entre otros:

- Aportar a la superación de la situación de **marginalidad** de un importante sector de la población argentina.
- Brindar herramientas que faciliten la participación de la población de adultos en los campos de la vida económica, laboral, social, cultural y política.
- Revalorizar las experiencias propias de los adultos y vincularlas a nuevos conocimientos y habilidades para que puedan aplicarlos en su vida cotidiana, favoreciendo la comprensión crítica de la realidad local y regional, nacional e internacional.
- Contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los adultos a partir del reconocimiento de su capacidad protagónica.

-Favorecer nuevos mecanismos de organización de la comunidad y fortalecer los ya existentes integrándolos a la elaboración, implementación y evaluación de experiencia de educación permanente.

7. 5. EL PLAN SOCIAL EDUCATIVO COMO POLÍTICA FOCALIZADA

El Proyecto educativo objeto de nuestra investigación, ha sido diseñado e instrumentado en nuestra región, y también en otras provincias, en el marco del gobierno de Carlos Saúl Menem, específicamente a partir de 1997. Desde la visión de algunos especialistas (Puiggrós, 2003: 185) las políticas educacionales en este período se caracterizaron, en términos generales por estar adscriptas al neoliberalismo, con un fluido cumplimiento de la directivas del Banco Mundial, proponiendo una descentralización educativa, el desfinanciamiento de la educación media y superior y al mismo tiempo la aplicación de programas focalizados a aquellos sectores que se encontraban al límites en términos económicos y sociales.

La focalización, como modelo neoliberal de políticas sociales ha implicado por parte de los estados la selección y reducción de los destinatarios, como forma también de acortar el gasto público social (Ezcurra, 1998: 26 -27).

El Plan Social Educativo, como marco referencial de este Proyecto, como señala Duschatsky (2000, 121 – 185) ha alcanzado diferentes niveles de cobertura, de acuerdo a las necesidades de las distintas jurisdicciones. En este sentido de acuerdo a los datos que las autoras recogen del Ministerio de Educación un 87% de los proyectos fueron puestos en marcha en el noroeste argentino, quedando un 17% en la zona central, produciendo algunos puntos de ruptura en el ámbito de las políticas públicas.

En la investigación de referencia se llama la atención a la existencia de una política fuertemente centralizada, como la propuesta desde el plan social educativo, en un contexto de reforma caracterizado por la descentralización. Se preguntan, también acerca de por qué si se admite que el problema crítico de la educación es la profundización de la desigualdad socioeducativa, se decide abordarlo desde la fragilidad de las políticas compensatorias y no desde la reformulación de las políticas públicas

Quizás uno de los elementos que aparece como paradigmático, a mi juicio, se da en relación al cambio de enfoque en las políticas sociales pasar de políticas universales a políticas

focalizadas. En este sentido señalan que el crecimiento de la pobreza y de las inequidades educativas pareciera imponer la opción por la focalización, anunciándose la pérdida de sentido por la educación común

Dutschatzky y Redondo consideran que las políticas de focalización no pueden ser rechazadas de plano, pero es necesario capturar en cada programa concreto sus marcas de identidad. No todas las políticas se construyen sobre políticas de reconocimiento de la diferencia; o se inscriben en la tensión entre la desigualdad social y la diferencia cultural, o son pensadas desde la transitoriedad. “Tampoco todas las políticas focalizadas impactan en la reconstrucción del tejido social profundamente fracturado, ni promueven un cambio en las posiciones de los sujetos destinatarios. La focalización también puede legitimar la producción de los sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública y sobre todo cristalizar un imaginario social polarizado” (Ibídem: 125)

Esta situación puede ser entendida, en un marco de crisis y caída del Estado benefactor, como señalan las autoras, “El plan social educativo se vuelve paradigmático en relación con la refundación del lugar del Estado en el campo de la educación pública, en la medida en que convalida la ruptura de proceso de integración educativa y de identidades colectivas históricamente configuradas.” (Ibídem: 133). Constituyéndose en un poderoso dispositivo de regulación, autonomizado por la lógica instalada por los procesos de descentralización, construyendo relaciones particulares con las escuelas. “La interpelación educativa ya no se hace en nombre del ciudadano sino en nombre del “pobre, del carente, del vulnerable”: expresando una nueva modalidad de relación entre Estado y sociedad civil”

Me parece importante, además, poder puntualizar aspectos de la investigación de referencia, en relación al Plan social educativo, entre ellos:

- La doble regulación de las escuelas que pertenecen al PSE, en la medida que las instituciones educativas tienen que responder a dos referentes normativos y curriculares. El de la institución educativa de pertenencia y por otro las exigencias establecidas, a partir de la instrumentación de los proyectos.
- Pone en evidencia el fracaso de una política educativa común.
- Instituye la fragmentación como nueva tecnología de gobernabilidad
- Las autoras se preguntan sobre la productividad material y simbólica de una reforma educativa que desde los dispositivos de regulación no pueden incluir a la mayoría de la población.

- Autonomía financiera, administrativa, curricular y organizacional
- Efectos de enmarcamiento.

En relación a las políticas focalizadas se advierte problemas derivados de la concepción de pobreza: por un lado la vinculada a la individualización de la pobreza y por otro la reducción del problema a un mera cuestión distribucionista. La individualización de la pobreza se torna evidente cuando en vez de limitar las condiciones que la producen se mantiene a los sujeto en una posición de subordinación; si bien el sistema educativa no es capaz de erradicar la pobreza, la impronta de la política que se adopte convalidará o cuestionará la relación pobreza, careciente, asistido, dependiente, privado de la palabra.

El análisis de esta investigación avanza también en algunas reflexiones en torno a los impactos que estos proyectos producen en las identidades institucionales y en los sujetos, al respecto señalan: “más agradecidos que competentes, los destinatarios del plan perciben los beneficios como salvadores y prefieren someterse al conjunto de demandas muchas veces arbitrarias con tal de no retornar a la precariedad del punto de partida”. Los recursos financieros o pedagógicos se configuran como unidades altamente diferenciadas con dispositivos de control que recaen sobre las mismas. Lo que implica para los directivos donde se instrumentan los diferentes proyectos regirse por nuevos códigos de gestión, para administrar los recursos provenientes de los mismos.

El Plan Social Educativo representa un punto de inflexión en la lógica de regulación de la educación pública., la hipótesis que utilizan Duschatzky y Redondo está ligada con el quiebre de sentido, la impronta civilizatoria que definió el sistema educativo moderno sustituyendo el lazo vinculante por una **asistencia territorializada construida sobre perfiles clasificatorios de la población**. Lazo vinculante referido a la relación estado y sujeto de la educación, el tipo de vínculo que el sistema habilita entre sectores socialmente desiguales. La pobreza se transforma en identidad terminal teniendo en cuenta que esa es la condición para ser acreedor del bien educativo que proporciona el plan social.

Por último retomo otras de las conclusiones del estudio, donde plantea cómo la territorialización de la intervención educativa difumina los límites entre lo público y privado, rompe el sentido de conquista de la ciudadanía. Si los beneficiarios son interpelados desde la pobreza, convirtiendo la misma en estigma personal, produce una fractura en la enunciación de los sujetos de la educación, produciendo una fragmentación discursiva y material de la

población escolar.” ser pobre, argentino, no superar cierta edad, jugará a favor o en contra del derecho a recibir educación”

7.7. EL PROYECTO DE TERMINALIDAD EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA EDUCATIVA.

Un nivel de análisis más amplio, implicaría ubicar al proyecto desde su dependencia con el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco de la Ley Federal de Educación, rescatando algunas reflexiones respecto a qué sentido tiene una **Reforma**. Desde el *sentido común* uno puede pensar que una Reforma consiste en un conjunto de intervenciones que equivalen a progreso. Popkewitz señala que la incorporación de nuevos programas, nuevas tecnologías, que incrementen la economía y la eficacia parecieran implicar la constitución de un mundo mejor. El autor, sin embargo, considera que la mejor forma de entender una Reforma es recuperarla como parte de un proceso de regulación social, para rescatar los elementos activos del poder en la producción y disciplinas sociales. El poder limita y reprime las prácticas sociales.

¿Pero cuál es el nuevo orden social? ¿Estos programas, como el Proyecto de educación de adultos, objeto de análisis, implican necesariamente una mejora para la educación del sector? ¿Qué características adquieren estos modos de organizar la educación de adultos, cuál es el sentido dentro del ámbito del control social? Foucault (1978) nos proporciona elementos teóricos para responder a algunas de las problemáticas planteadas.

En primer lugar señala que el orden de hoy, no es igual al de ayer, y que es relevante saber en qué aspectos este orden que hoy vemos instalarse es realmente un nuevo orden, cuáles son sus especificidades y qué lo diferencia de los órdenes precedentes. La organización de la sociedad disciplinaria, que vemos configurarse a partir del siglo XVIII, la constitución de la escuela como producto de la modernidad y los dispositivos que le dieron lugar requirieron características de visibilidad obligatoria, en la que fue necesario ver a los sujetos. Visibilidad que aseguró el mantenimiento del poder que se ejercía sobre ellos. El hecho de ser vistos constantemente, de poder ser visto siempre, mantuvo sometido al individuo al que se aplicaba la disciplina.

“Espacio de la disciplina que supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde

los medios de coerción hacen claramente visibles a aquellos que se la aplican" (Foucault, 1989). Estos modos de control, que dieron lugar a las *Pedagogías disciplinarias*, irán desapareciendo lentamente, para dar lugar a otros modos de control, a partir de *Pedagogías Psicológicas*, entre otras.

Si analizamos algunos principios organizativos, que sirven de soporte al Proyecto de Terminalidad, como:

*"Consideramos que estos programas constituyen nuevas alternativas que responden a demandas concretas; se convierten en **Proyectos innovadores** en tanto no responden a formas organizativas convencionales, sino que se adecuan a los problemas y necesidades de un grupo poblacional, brindando posibles soluciones para resolverlos. Las variadas formas organizativas que se proponen tienen en común la producción de materiales especialmente escrito, la orientación. De los aprendizajes desde una propuesta tutorial, la asistencia voluntaria que reemplazan las tradicionales clases presenciales"*⁴⁵(el resaltado es mío).

Es posible visualizar que se establece una relación entre innovación de estrategias con la mejora en educación, si retomamos la idea de Popkewitz sobre que la innovación no implica necesariamente mejora, las finalidades que plantea el Proyecto nos quedan expresadas como interrogantes:

- ¿Aporta elementos para la superación de las situaciones de marginalidad de un importante sector de la población argentina?
- ¿Posibilita la participación en el campo de la vida económica, laboral, social, cultural y política?
- ¿Los conocimientos aprendidos permiten su aplicación a la vida cotidiana, a partir del reconocimiento de su capacidad protagónica?
- ¿Favorece los mecanismos de organización de la comunidad?⁴⁶

O no incide en las modificaciones de la situación de marginalidad a un importante sector de Argentina, brindando un tipo de educación acotada, artificialista, a un menor costo, que implica un menor compromiso por parte del Estado. María Teresa Sirvent, especialista en

⁴⁵ *Ventajas de la educación a distancia en el campo de la educación de adultos*. Proyecto de terminalidad de primaria para adultos a distancia. Ministerio de Educación, página 11. A partir de aquí los textos que aparecen en cursiva y con un tamaño menor de la fuente refieren a los textos pedagógicos escogidos para el análisis; los que se detallarán al final del documento.

⁴⁶ Propósitos del Proyecto de "Terminalidad del nivel primario para adultos a distancia", Pág 6.

el tema, señala que la oferta formal de educación de jóvenes y adultos en los niveles primario y medio no constituyen la prioridad, ni una de las prioridades de la reforma Educativa. Una historia de desprotección la ha convertido en la estructura más débil y por tanto más expuesta a las políticas de ajuste de la nueva Reforma del Estado (Sirvent, 1996)

¿Es este un modo de especificidad social? Foucault dirá, ya en 1978, que el Estado no tiene posibilidades de dominar, gestionar y controlar toda la serie de problemas, de luchas tanto de orden económico, como social. El estado Providencia, ya no puede serlo. Frente a esta situación, considera pueden presentarse dos posibles situaciones. "Por un lado un aparato de Estado que ya no puede asegurar el cumplimiento de sus funciones más que a condición de dotarse a sí mismo de un partido potente, omnipresente, por encima de la leyes y por fuera del derecho para hacer reinar el terror al lado del Estado (...) La segunda solución, más sofisticada, se presenta como `desinversión`, como si el Estado se desinteresase de un cierto universo de cosas, de problemas, de pequeños detalles hacia los cuales había hasta ahora considerado necesario dedicar una atención particular". El Estado no puede ya permitirse ni económica, ni socialmente el lujo de ejercer un nuevo poder omnipresente, puntilloso y costoso. Esta economía neoconservadora va a traducirse en el cambio de estilo de forma del orden interior. (Foucault, 1978)

¿Cómo se ha vivido la ofensiva neoconservadora en los márgenes de un país, como Argentina, que centraliza en sus grandes urbes el prestigio, el saber, la subsistencia, en definitiva la existencia?

Los efectos producidos por el Neoliberalismo en nuestra región fueron objeto de análisis para el equipo de investigación, cuyas conclusiones parciales fueron planteadas en informes de investigaciones anteriores y ponencias presentadas en distintas reuniones científicas⁴⁷

Los fenómenos de desinversión, de desinterés, de retraimiento por parte del Estado, en tanto impacto de las políticas neoliberales, fueron individualizados en nuestra realidad local, el norte salteño, en la modificación de las subjetividades de una inmensa mayoría de sujetos que han pasado a engrosar las filas de los excluidos de este fin de siglo.

⁴⁷ Me refiero a los siguientes trabajos:

-Informe Final Investigación Nº 466.

-Quiroga, A y Bazán, M.D.: *Discursos y políticas neoconservadoras. Sujetos, historias y resistencias. Una lectura desde la subjetividad*. Encuentro Internacional de trabajadores frente al neoliberalismo y la globalización. La Habana. Cuba

-Quiroga, A.; Franchi, R. y otros: *La relación educación-trabajo. Un tema controvertido en los márgenes*. X Seminario Argentino de Orientación Vocacional. Buenos Aires. 1998.

La especificidad local del modelo económico neoliberal, se hizo visible a partir de los procesos de privatización de las empresas petrolíferas y gasíferas estatales; no obstante reconocemos que sus consecuencias son terriblemente globales. “La constitución de sociedades estructuralmente individuales, divididas, el avance del darwinismo social que nos somete a una guerra irrefrenable de todos contra todos; el imperio del mercado como forma dominante de regulación social; la construcción de un estado mínimo frente a los derechos sociales de la mayoría, aunque fuerte y autoritario, para definir estrategias a favor de las minorías que controlan el poder económico, estado bárbaro y despiadado cuando aparece necesario su materialización en las fuerzas del nuevo orden” (Gentilli, 1997: 12).

Este orden interior que obedeció a la nueva economía tuvo características tales como la constitución de un consenso que pasa por una serie de controles, coerciones e incitaciones que se realizan a través de los mass-media y sin que tuviese que intervenir el poder por sí mismo, sin que tuviese que pagar el costo muy elevado a veces del ejercicio del poder. Regulación espontánea que va a hacer que el orden social se autorregule, se autoengendre, se perpetúe, se autocontrole, a través de sus propios agentes, de forma tal que el poder tiene la posibilidad de intervenir lo menos posible y de la forma más discreta, incumbiendo a los propios interlocutores económicos y sociales el resolver los conflictos y contradicciones, las hostilidades y las luchas que la situación individual provoque, bajo el control de un estado que aparece más desentendido y condescendiente. Es decir que el estado puede darse el lujo de ser un Estado Providencia y un Estado omnivigilante. (Foucault, 1991 b, 166).

En estas circunstancias la posición del Estado frente a la educación es la de sostener un rol subsidiario, es decir que desplaza su posición de ser el garante del derecho a la educación, lo que implica una intervención insoslayable, a ocupar un rol de supervisor y subsidiariedad, colocando la responsabilidad central para el desarrollo de la educación en los individuos, las familias, la Iglesia, entre otros. Cabe aclarar, sin embargo, que los principios de acción centrados en la privatización, desregulación, descentralización no implican una mayor democratización de la sociedad, como expresan los discursos, dado que el poder central se reserva todos los mecanismos de control necesarios para garantizar la efectiva concreción del modelo económico. (Bianchetti, 1994) .

Este juego de desentendimiento y control al mismo tiempo, por parte del Estado, se argumenta, para el caso que nos ocupa, en un discurso que asienta sus fundamentos en premisas tales como:

-Reconocer la educación a distancia como innovadora, dejando entrever que al tratarse de una nueva experiencia, se presenta necesariamente como mejora.

-La flexibilidad que presenta, en tanto no implica concurrir a la escuela todos los días permitiría resolver problemas tales como la incorporación al sector productivo? durante jornadas completas.

A partir de estas características se reconoce como propuesta democratizadora, en tanto posibilita la participación de personas que tienen imposibilidad de participar en instancias presenciales obligatorias.

Esta situación que nos muestra en cierto sentido la crisis de las sociedades disciplinarias, aquellas que Foucault ubicará entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, con dos "tecnologías de poder, las tecnologías disciplinarias, como tecnologías individualizantes e individualizadoras, centrada en los cuerpos de los individuos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles y tecnologías reguladoras de la vida, cuyo objeto no sería tanto regular los cuerpos individuales cuanto el cuerpo social, las poblaciones (Ball, 1993), dando paso a una sociedad de control. Las características del Proyecto aquí mencionado, hacen pensar que se va dejando de lado el espacio cerrado, la distribución de los individuos en esos espacios, los reglamentos escolares, las condiciones sobre el cuerpo, la manipulación de los comportamientos, el empleo del tiempo, entre otros; sin embargo otros dispositivos son susceptibles de análisis: el lugar de los alumnos, la consideración hacia los docentes, el lugar del saber o del conocimiento, los exámenes, etc., pueden ser objeto de análisis.

¿Son éstas nuevas formas de organizar una sociedad que se "autodisciplina", a través de conceptos inherentes a la educación a distancia, como lo son los de *autoeducación* y *educación permanente*? Julia Varela considera que cuando avanzamos hacia sociedades posdisciplinarias, esa disciplinarización sigue aún vigente en lo que se refiere a los saberes del currículum escolar, a través de los programas y de las materias (Varela, 1995)

Si tomamos en consideración, aunque brevemente, algunas de las categorías antes mencionadas, fundamentalmente las vinculadas a las consideraciones didácticas y de los alumnos, ya que las otras serán objeto de un análisis más exhaustivo más adelante, podemos observar cómo las innovaciones planteadas intentan sostenerse en perspectivas *científicas*, que por su ambigüedad y/o vaciamiento de contenidos, no parecen señalar más que un discurso formal:

“La especificidad de los programas establece en cada caso una forma organizativa que dispone de una serie de estrategias para el desarrollo de la enseñanza. Esto explica que no existan, en el país ni en el mundo, propuestas idénticas. El común denominador de estas experiencias es que la clase, entendida como el lugar donde se imparten y construyen conocimientos de manera regular, no configura el soporte fundamental de la propuesta de enseñanza. Según los casos, la propuesta organizativa se fundamenta en una concepción pedagógica y de enseñanza determinada. Del mismo modo, los materiales de enseñanza creados para tal fin también están imbuidos de la concepción de enseñanza y de aprendizaje adoptada. En el marco de este Proyecto se propone una forma determinada que, si bien es fruto de la experiencia en proyectos similares en el país y en el mundo, considerará permanentemente los resultados parciales de la implementación a fin de asegurar sucesivas y mejores adecuaciones que expresen cabalmente la flexibilidad de la modalidad.”(El subrayado es mío)

¿Qué es una concepción pedagógica y de enseñanza determinada? ¿A qué concepción hace referencia? ¿Qué implica la concepción de enseñanza y aprendizaje adoptada? ¿En qué momento fue explicitada?; Por momentos se señala que no existen proyectos similares, en otras ocasiones se señalan que existen experiencias, etc. Esta pedagogización expresada intenta hacer posible el mito de la neutralidad, recupera el valor por lo que entiende como conocimiento científico, naturalizando y legitimando al mismo tiempo, las relaciones de poder que ejercen un grupo sobre otros.

VIII. *LOS SUJETOS DEL PROYECTO DE TERMINALIDAD*

Al primer nivel de análisis, realizado en el capítulo anterior, en términos macroeducativos, agregamos otros, remitiéndonos en este caso específicamente a las características del Proyecto de Terminalidad. Estos datos serán delineados en los capítulos 8, 9 y 10. En éste que se convierte en el primero de ellos, mi propósito es particularizar las características de los sujetos, desde el marco de la propuesta y su instrumentación en la institución escolar estudiada. Para ello voy a tomar dos grandes categorías: por un lado los destinatarios del proyecto (alumnos) y por otro el lugar de los docentes, dentro de cada una de ellas se irán esbozando subcategorías en la que establezco relaciones entre teoría y empiria.

8.1. ACERCA DE LOS DESTINATARIOS DEL PROYECTO DE TERMINALIDAD.

- **Qué se entiende por adultos en el proyecto de terminalidad**

Es dable destacar, que si bien el Proyecto de Terminalidad tiene un destinatario, cuya denominación es "adulto" (El proyecto se denomina: **Terminalidad de primaria para adultos a distancia**), en el mismo se aclara que su utilización no pasa estrictamente por la cuestión cronológica; el término adulto se haya reconceptualizado pedagógicamente y hace referencia a un sujeto que ha sido educacionalmente excluido, que pertenece a sectores marginados, siendo esto independiente de su edad cronológica. Tópico importante como consideración en nuestro caso, ya que en el mismo diseño de investigación señalamos que la propia definición de los adolescentes, sobre lo que ellos son, responden a discursos científicos y sociales legitimados, a categorías provenientes de la Psicología y de la Pedagogía, como discursos hegemónicos que han pasado a formar parte del sentido común, sin ser cuestionados o visualizados como históricos. Desde esta perspectiva la adolescencia no se presenta como universal y necesaria, absoluta e intemporal, sino más bien que las adolescencias, si es posible utilizar el término, surgen de prácticas sociales concretas.

Cuando se focaliza la perspectiva de indagación sobre aquellos jóvenes "que no estuvieron destinados a ningún tipo de gloria, que no estuvieron dotados de ninguna grandeza instituida y valorada, nacimiento, fortuna, santidad, heroísmo o generosidad, que pertenecen a esos millones de existencias destinadas a no dejar rastros..." (Foucault, 1990), se puede entrever que las categorías universales se nos escurren, se nos esconden; indagar

qué saberes se les proponen, nos lleva a escudriñar en otras supuestas categorías; entre los niños, a partir de su condición de analfabetos o semi-analfabetos y por ende una supuesta infantilización; o entre los adultos, cuyas escuelas comparten. Sirvent dirá que en nuestro país es más propio designar a este ámbito como educación de jóvenes y adultos, en virtud del alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que cada año ingresan a las escuelas de adultos por deserción o expulsión del sistema educativo.

- **La demanda potencial en términos educativos**

De la lectura de los documentos, pero también de los referentes teóricos surge como interesante, también, observar una categoría cuantitativa elaborada por Sirvent cuya denominación es: **demanda potencial en términos educativos**, que nos permite acercarnos a la situación de los jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema educativo en nuestro país; para ello retomaré datos estadísticos de dos fuentes diferentes:

1. El Proyecto de Terminalidad que estamos analizando señala: "Que de acuerdo al Censo Nacional 1.991, existen en el país 22.644.941 habitantes de 15 años y más, de los cuales 4.146.604 (18,3%) asistieron pero no completaron el nivel primario y 766.222 (34%) nunca asistieron"
2. El porcentaje antes señalado varía, si se toman las investigaciones realizadas por la Doctora María Teresa Sirvent. La misma expresa: El riesgo está dado por el alto porcentaje de la población económicamente activa de 15 años y más que ya no asiste a la escuela 84%. Según los dato del Censo 1.980, el 61% de la población de 15 años y más ya no asisten a la escuela, sólo habían alcanzado el nivel primario y no todos en forma completa. El 36% había quedado con la primaria incompleta. Según los datos del Censo 1.991, los mismos no varían sustancialmente, se muestra que de la población de 15 años y más, que hoy ya no asisten a la escuela, sólo un 59,6% terminó el nivel primario.

Más allá de las diferencias en términos estadísticos y de la vigencia de los datos, en tanto han sido obtenidos en la década del noventa en ambos casos; me parece importante rescatarlo en la medida en que los mismos señalan que las prácticas del sistema educativo tienen efectos discriminatorios y selectivos; arrojando a una inmensa mayoría de jóvenes de

nuestro país a situaciones de indefensión, debilidad, imposibilidad de incorporarse al sistema productivo. "Los sistemas educativos se dualizan, mientras el proceso de dualización social avanza; la calidad de la educación se transforma en un privilegio de pocos, definida en contraposición a la educación degradada que reciben las grandes mayorías..." (Gentili, 1997)

- **Observando el perfil psicológico de los alumnos destinatarios:**

Es posible agregar, que en el Proyecto de referencia, se caracteriza al adulto alumno, a partir de delinear un perfil psicológico, señalando que:

- *Se consideran inferiores a los demás*
- *No poseen confianza en su propia capacidad. Se desilusionan cuando no consiguen aprendizaje inmediato.*
- *No perciben inicialmente la utilidad de lo que aprenden.*
- *No saben aplicar los nuevos conocimientos a la vida cotidiana y solucionar los problemas concretos que ella plantea.*
- *Como no gozan de condiciones favorables de vida, pueden expresar timidez frente a la presencia de otros adultos, especialmente docentes o tutores.*
- *Con respecto a las actividades cognitivas:*

- Carecen de hábitos de lectura*

- Han desarrollado pocas habilidades de lectura comprensiva.*

- Reconocen en el pensamiento adulto cierto nivel de abstracción, a partir de su requerimiento en las experiencias cotidianas como en actividades laborales; señalando que "Las posibilidades de aprendizaje de los adultos, con un bajo nivel de escolaridad desde el punto de vista operativo, han sido ampliamente discutidas. Durante mucho tiempo se pensó que estos adultos no podían desarrollar, debido a su escasa instrucción, la capacidad de pensamiento abstracto (...). Se parte del reconocimiento de la capacidad cognitiva de los adultos, entendiendo que los 'buenos' procesos de aprendizaje generan cambios en los procesos de desarrollo.*

Aquí pueden evidenciarse algunas problematizaciones que surgen al colocar el eje en una Psicología del desarrollo, haciendo referencia a los debates que se generan en torno a la capacidad de abstracción de los adultos.

Por otra parte, puede señalarse que la referencia a adultos, en forma general, no se corresponde con la caracterización que se realiza del mismo; sino que se particularizan

algunas condiciones de un sujeto marginal, cuyos efectos de una práctica educativa no exitosa, habrían incidido en la configuración del perfil psicológico que se generalizará como patrón de conducta.

En este punto es preciso incorporar algunas consideraciones que realiza Valerie Walkerdine (1997), a propósito de su estudio sobre Psicología del desarrollo y ver cómo funciona en el caso que nos ocupa. La autora señala que las disciplinas concretas, los regímenes de verdad, posibilitan lo que puede decirse y lo que no puede hacerse en relación tanto al objeto de la ciencia como al objeto de las prácticas pedagógicas.

En este caso la Psicología del Desarrollo, no es útil como categoría científica, para explicar la situación de aquellos adultos, que no completaron los niveles de educación primaria y secundaria. A partir de este presupuesto que pone en tela de juicio el discurso de un desarrollo universal e inevitable, se va asentar una propuesta, un modo de entender la enseñanza, la producción de materiales, las técnicas de evaluación, entre otros. La versión sobre la posibilidad de que los adultos hayan o no alcanzado el estadio lógico formal, parecería implicar una determinada concepción de la infancia y por lo tanto de la edad adulta, considerando que la resolución de conflictos que se producen en la infancia son determinantes en el futuro desarrollo. Tras estas formas se derivan en realidad pugnas e intereses entre grupos sociales que tratan de imponer y legitimar su propia visión del mundo y la cultura.

Ahora, otra pregunta que me queda, a partir de la lectura del perfil psicológico, planteado en el Proyecto de Terminalidad, es precisamente si es que esta segunda chance educativa encuentra necesariamente a sujetos tímidos, con poca capacidad de comprensión; el hecho de que no puedan encontrar valor a lo que se le enseña o que no puedan resolver problemas de la vida cotidiana, ¿no es un esbozo de nuevas categorías que intentan universalizarse?, una imposición discursiva que se pretende universal.

- **Los sujetos del proyecto en Tartagal**

Hasta el momento hemos descripto algunos aspectos que hacen a los destinatarios en términos generales; si observamos, en cambio los que efectivamente ingresaron al sistema semi-presencial en la institución estudiada, podemos señalar que fueron, como señalara un documento de referencia, padres de niños que concurren a la Educación General Básica, empleadas domésticas, personas que participan del programa Plan Trabajar, empleados

municipales. En principio todos ellos mayores de dieciocho años, aunque luego fueron aceptados algunos menores a esa edad. Observemos el testimonio de una de las docentes:

Se hace primero una pre-selección de los alumnos. Por ejemplo la edad. Cuando yo empecé tenía que tener 18 años, después se fue bajando había aquí en el norte alumnos de 16, 17 años que podían hacerlo también, porque trabajaban solos, vivían solos, eran padres o madres, que no podían asistir a clases, por esas circunstancias podían asistir al proyecto. Tenía una alumna que me decía que no podía venir a clases, me decía soy mamá, trabajo y quiero venir al proyecto y lo terminó realmente. Se dieron casos de alumnos que salieron del Proyecto y están terminando el B.S.P.A. ahora, o sea que funcionó. (Entrevista, 29-11-04)

- **La convocatoria:**

Además de la edad, en nuestra región, es posible observar otros modos en que se realiza la **convocatoria**, siempre siguiendo lo estipulado en el Proyecto. De acuerdo a lo señalado por la directora de la institución:

"El Proyecto nos exigían una forma distinta de trabajar. Nos pedían que buscásemos los potenciales alumnos. Nosotros hacemos un trabajo de campo, porque buscamos a nuestros alumnos y ahora tenían que ser localizados de un modo distinto, porque tenían que tener algunos conocimientos adquiridos. Al tratarse de una modalidad semi-presencial había una cierta autonomía para trabajar con el material impreso, por eso los alumnos tenían que tener conocimientos básicos de lectura, escritura y las cuatro operaciones. No cualquier adulto podía incorporarse al Proyecto 6. Entonces, eso también, cuando nosotros hacíamos la propaganda, traía algunas dificultades porque muchos adultos eran analfabetos, no se podían incorporar a este proyecto semi-presencial, sino tenían que ir al presencial, que es asistir diariamente. El Proyecto 6 les exigía un día a la semana. Tenía un módulo inicial y distintas áreas de matemática, Lengua, Ciencia Sociales, Formación para el trabajo, Ciencia y Tecnología. Cada módulo es evaluable, entonces el alumno terminaba y venía a clases. Algunos venían todos los días, luego hacían un trabajo autónomo, trabajaban en sus casas en el tiempo libre y venía y el maestro los evaluaba o les canalizaba todas las dudas, luego retornaba a su casa y hacía un trabajo autónomo. Muchos de ellos habían abandonado un séptimo grado, o sexto grado y no habían podido continuar porque no podían asistir todos los días a clases. Hemos tenido enormes satisfacciones porque los primeros alumnos se incorporaron directamente al

B.S.P.A.⁴⁸ y sabemos que positivamente una de ellas ha sido escolta, otros chiquitos fueron abanderados también en el B.S.P.A., no deja de ser un orgullo para nosotros.

Pero sí, el desarrollo del proyecto nos exigía una serie de atención. Teníamos informes semestrales, debíamos hacer un movimiento de alumnos mensual: debíamos detectar cuántos alumnos inscriptos, cuántos en riesgo de abandono, cuántos habían abandonado. O sea había un monitoreo para todo el proyecto". (Entrevista, 29-11-04).

Las pautas para ingresar "...Siguen siendo las mismas, porque te repito, sigue siendo un trabajo autónomo. El diagnóstico inicial la maestra trabaja con fichas y esas fichas le sirven para que el alumno empiece a trabajar solo. Entonces les dice: 'Uds. Tienen 50 fichas para resolver hasta fin de mes, para decir una exageración'. Entonces los alumnos vienen todos los días y comienzan y van resolviendo 5 o 6 fichas por día. Una vez que han terminado están en condiciones de comenzar con los libros del proyecto. Muchos han dejado la escuela y se han olvidado. Su vida o su desempeño diario no les exigen la utilización de conocimientos escolares. Pero el conocimiento está latente y vuelve." (Entrevista, 29-11-04).

Del planteo realizado desde la institución escolar es posible señalar algunas cuestiones a mi juicio importante. En primer lugar la limitación existente en relación al ingreso de jóvenes y adultos al sistema de trabajo semi-presencial, evidenciándose **una categoría de selectividad**. Sólo es posible que ingresen aquellos alumnos que poseen conocimientos de lecto-escritura, comprensión lectora, nociones básicas de matemática. Asimismo, por lo que aparece un pasaje entre lo presencial y lo semipresencial, que se define a partir de la calidad de analfabeto absoluto y semi-alfabetizado. Al mismo tiempo las implicancias del trabajo autónomo, que beneficiarían a estos alumnos en la medida que en los niveles superiores pueden demostrar un buen rendimiento.

Un dato importante en términos de seguimientos, son los "controles" que realiza el nivel jurisdiccional en relación a informes mensuales, semestrales, estrategias de retención de alumnos entre otros.

- **Algunas ventajas y desventajas del sistema**

Otro aspecto relevante es el que plantea una de las docentes responsables en relación a ventajas de este proyecto para los alumnos:

⁴⁸ Bachillerato Salteño para Adultos.

“Como posibilidad diría que es una gran oportunidad para aquel adulto que tenía pendiente la conclusión del nivel primario y que trabajaba. Esa persona que trabajaba no podía asistir todos los días, tenía la comodidad de concurrir en los horarios que podía acomodar. De las tres horas de clases él podía llegar a las ocho, a las siete y retirarse cuando él saldara la duda. Por supuesto podía ser aprovechado de esta manera, cuando el alumno podía desenvolverse con facilidad. No aquel alumno que necesitaba la explicación de la totalidad del tema. El primer año tuvo un nivel de alumnos, que casi diría de nivel medio, esa gente que uno no creía que no había terminado la primaria. Se animaron muchas mamás a raíz de la convocatoria en las escuelas.

Desventaja es que al ser un trabajo muy solitario, por más que uno recomendaba o sugería que trabajaran en grupos, para que se ayuden o para que sea más ameno. No es igual al entusiasmo que pueda brindar un grupo o el acompañamiento del docente. Entonces a gente que le costaba bastante perdía el interés de a poco”. (Entrevista, 30-11-04).

Una de las lecturas posible en este punto es poder visualizar procesos de **reproducción**, a mayor capital (cultural) mayores oportunidades.

- La **autonomía** también es visualizada como ventaja:

“Los alumnos del proyecto 6 son especiales, porque son muy responsables, toman con mucha dedicación sus estudios, son muy independientes. Ellos ingresan a la institución y corren a su maestra, terminaron de hacer la consulta y se van. Son independientes. En cambio los alumnos de la presencial están más cerca de su maestra. No está su maestra y dicen vuelvo mañana. Tienen más autonomía”.

En términos de poder podría profundizarse el sentido de **gubernamentalidad**. Popkewitz al respecto señala como los principios del conocimiento disciplinario han colaborado en la construcción de una individualidad comprendida y organizada, llevada a acto por un ciudadano productivo, autoreflexivo, automotivado.

- **Qué pasó con la población indígena**

Quizás unas de las singularidades fue el interés mostrado por grupos indígenas, algunos de los cuales ingresaron como alumnos en el marco de este programa. Una de las entrevistas realizada a la directora de la institución, señala cómo se organiza un Centro de Apoyo Pedagógico (CAP) en una comunidad denominada La Loma, cuya población es

aborigen. No obstante los mismos docentes refieren que no fue posible la continuidad del centro, en tanto existía una dificultad en relación al manejo de la lengua en la que se encuentran escritos los materiales y la condición de bilingües en el caso de los alumnos. Motivo por lo que se hacía difícil retener el grupo de personas que participaban del proyecto. Una de las docentes nos señala:

La sociedad acá, dentro de nuestro ámbito de Tartagal por ejemplo cayó bien, pero supongamos no era para todos los alumnos. Por ejemplo los aborígenes no lo captaron bien al proyecto en esta zona. Y vos has visto que hay muchos alumnos aborígenes en esta zona.

Desde que empezamos el proyecto terminaron, uno en el 2000 y otro este año 2004 otro, a cada uno de ellos le llevaron cuatro años terminar el proyecto, siendo que a otras personas criollas le llevaba dos años como máximo. Cuando lo hicieron continuado. (Entrevista realizada el 29-11-04)

En este punto se plantea también un proceso de selectividad, en este caso vinculado a las diferencias étnicas y culturales.

- **Otro dato:**

Algunas preguntas en relación a los alumnos que se hicieron en las entrevistas estuvieron dirigidas a la capacidad de **retención** del proyecto. En relación a este tema se señala

“Te diría que la capacidad de retención es del 50%. Muchos continúan después. De todos modos se les da una certificación, no de que aprobó el bloque o el grado, sino cuántos libros aprueba, cuántos tiene trabajado. Con ese certificado puede incluirse en otro núcleo que tenga el proyecto y sigue con los otros libros”.

9.2. EL LUGAR DE LOS DOCENTES.

- **Algunas condiciones históricas**

¿Qué consideración se hace de los docentes en el marco del Proyecto?; para iniciar algunas reflexiones en torno a los docentes, me interesa incorporar algunas ideas vertidas por Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991) en su estudio sobre la constitución de la escuela primaria a partir de determinar sus condiciones históricas de existencia. Los autores señalan que “esta maquinaria de gobierno de la infancia no apareció de golpe, sino que ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se conformaron a partir del siglo XVI.” Se referirán a las condiciones sociales de una serie de instancias que al coagularse

permitieron la aparición de la escuela nacional, entre las que se menciona *la aparición de un grupo de especialistas* de la infancia dotados de tecnologías específicas y de elaborado códigos teóricos. En este sentido la constitución de la infancia y la formación de profesionales dedicados a su educación, son dos caras de una misma moneda. La irrupción de los jesuitas en la enseñanza supondrá un cambio considerable respecto al clásico y arquetípico maestro. Los métodos drásticos y de intimidación serán sustituidos por intervenciones dulces e individualizadoras. Los maestros Jesuitas se convertirán en modelos de virtud.

La especificidad de las actividades de enseñanza en función del origen social de los alumnos se hará potente en el momento en que el Estado pretenda, de acuerdo con los intereses de la burguesía, generalizar e imponer una formación para los hijos de las clases populares. Los especialistas recibirán una formación controlada por el Estado que se impartirá en escuelas Normales. En nuestro país la misma tendrá una trayectoria importante, aunque más tarde se intentará jerarquizar la enseñanza, por lo menos en términos formales, pasándola al nivel Terciario. En función del análisis que nos compete, me pregunto ¿Qué demanda se hacen a los docentes que trabajarán en el contexto del proyecto?, ¿Qué orientaciones se consideran pertinentes hacer?, ¿Qué recomendaciones reciben?

- **La función docente en el marco del Proyecto**

En el Proyecto, la referencia a los docentes aparece en distintos apartados. En primer lugar diré que es el destinatario principal de los textos curriculares, en tanto su responsabilidad en la implementación.

Otro aspecto a considerar es el discurso que figura en el apartado: *El apoyo docente en el proyecto de terminalidad del nivel primario para adultos a distancia*; se trata de un texto prescriptivo, normativo, donde se enumeran una serie de reglas y requisitos que el docente deberá cumplir, enunciado para ello una serie de metas, contenido y argumentos supuestamente científicos que validan la prescripción:

“...se establecen reuniones periódicas con los alumnos una o dos veces por semana, fijadas en cada jurisdicción, a la que se suma una oferta de trabajo personalizado con cada alumno. Estos encuentros resultan, en los programas de educación a distancia, de gran utilidad, ya que en ellos el alumno recibe las indicaciones necesarias para el abordaje de los distintos problemas, resuelve las dudas aparecidas a partir de la lectura o la realización de las actividades y, por último, encuentra orientación con respecto del modo en que se está llevando

a cabo su aprendizaje. De este modo, el apoyo docente se transforma –sobre todo teniendo en cuenta el bajo nivel de escolarización de los alumnos- en el lugar institucionalizado de encuentro de la población adulta estudiantil, de resignificación de la relación docente-alumno en una perspectiva adulto-adulto, de formación de grupos de estudio, siempre considerando los procesos de aprendizaje autónomos y respetando intereses individuales. De este modo, se proponen ámbitos de contención institucional que favorezcan la retención”

La función del maestro consiste, en este caso en ayudar al adulto (en situación de marginalidad) a abordar los distintos problemas, resolver dudas, orientarse en el material impreso con el que entrará en contacto en tiempos y espacios flexibles, libre de aparentes coacciones. En esta sentido no sólo el tiempo y el espacio deben adaptarse, sino también los saberes. El maestro es el referente institucional.

Donde se solicita que se resignifique la relación docente-alumno, desde la perspectiva adulto-adulto; es interesante analizarlo, en la medida en que la relación docente- alumno es una relación asimétrica, ya que el lugar del docente es un lugar de poder; en este ámbito se reproducen lugares sociales por lo que la referencia a la relación adulto-adulto, no tiene en este caso homólogos significados. Un adulto el docente, es el que posee el saber es el que debe orientar, suministrar información, representa la autoridad; el otro adulto, es sin embargo, aquel que desde las prácticas divisorias que se instituyen en términos educativos ha quedado del lado de los fracasados, de los que no pudieron afrontar los obstáculos del sistema, de los que se permiten una segunda chance; uno representa un grupo social, más allá de su no pertenencia, representa los intereses del Estado, mientras los otros fueron alguna vez los expulsados del sistema.

Este primer adulto (docente) tendrá mandatos claros y deberá cumplir con normas y prescripciones. Se les solicitará que:

- *Generen estrategias de retención.*
- *Propicien el trabajo grupal y la participación de los alumnos.*
- *Asesoren a los estudiantes en las estrategias más adecuadas para abordar los módulos de aprendizaje.*
- *Auxilien a los alumnos frente a las dificultades.*
- *Confecionen legajos para cada alumno con las evaluaciones formales e informales.*
- *Apoyen las estrategias de regionalización de los contenidos.*

- *Mantengan contacto permanente con su sede coordinadora, tanto en cuestiones de orden pedagógico como administrativas.*
- *Participación en la evaluación general del proyecto.*

Si uno retoma cada una de las actividades que se señalan como propias para el docente, es posible visualizar, que no existe ninguna función que ligue al docente como protagonista en la producción y/o recreación del conocimiento a enseñar. Más allá, en este sentido de que se trate de un proyecto de carácter semi-presencial. Su función se limita a la de ser ejecutor y garante de que el proyecto sea exitoso.

Otro punto de referencia importante es *el material impreso para docentes*, en el mismo se orienta acerca de los contenidos, no sólo en términos de *currículum prescripto*, sino también en relación a todo el proceso que implica la selección, organización, desarrollo de los temas, organización de los encuentros presenciales, etc. Los argumentos utilizados refieren a que:

“Se trata de un material complementario, cuyo propósito reside en facilitar el Proyecto; pretende ayudar al docente en el uso correcto del material para garantizar la optimización del proyecto. Evitar que la propuesta se convierta en dos programas diferentes: Uno dirigido a los docentes y otro dirigido a los alumnos”

El proyecto parece mostrar poca confianza en la habilidad de los maestros para ejercer el liderazgo intelectual frente a sus alumnos. Se sugiere que esta Reforma no apela a la experiencia que puede aportar el docente en términos de contenidos; el mismo se convierte en un nuevo mediador entre el alumno y un conocimiento que viene “pre-fabricado”. Se reduce al docente a una categoría de *técnico* encargado de llevar a cabo propuestas realizadas en otros ámbitos de decisión curricular. (Giroux, 1990: 171).

¿Qué cuestiones se especifican en los Módulos destinados a los docentes? La misma se realiza a través de distintos compendios:

- Módulo introductorio.
- Módulo por áreas:
 - Lengua
 - Matemática
 - Ciencias Sociales
 - Ciencia y tecnología
 - Formación para el trabajo.

En el Módulo introductorio, de Ciencias Sociales, que tomamos para el análisis se fundamenta el por qué y para qué de las Ciencias Sociales, tal como la entenderán en el contexto del Proyecto, objetivos, criterios de selección de contenidos, organización, actividades y evaluación.

Los fundamentos recogidos van a asentarse en aspectos científicos vinculados a la Psicología y la Pedagogía. A partir de cuyas consideraciones, se estructurarán los criterios de selección de los contenidos:

- *¿Cómo aprenden las personas?, ¿Qué tipos de aprendizajes se desea promover a partir del trabajo que se propone?. Son los interrogantes que incidirán en la organización de los contenidos.*
- *En segundo lugar, el sentido de la selección, es que los estudiantes puedan aprender **conceptos**, lo que significa poder comprender las informaciones que involucran a ese concepto o que refieren al campo de referencia del concepto. Se preguntan, además ¿Cómo puede demostrar que comprende el concepto?, a lo que se responde cuando expresa el conocimiento con sus palabras.*
- *Se considera que esos conceptos debieran estar relacionados con otros conceptos a fin de formar redes conceptuales.*
- *Reconocer lo que las personas ya saben o las creencias que tienen de los temas que van a aprender.*
- *Consideración acerca de la utilización de algunas palabras, que en el lenguaje cotidiano tienen un significado diferente al que se les da en el lenguaje técnico.*
- *Se repara en algunos modos de organizar el contenido: Ir de lo más conocido a lo menos conocido; Ir de lo que ocurre ahora a lo que ocurrió años antes. Pero como éstos principios no tendrían las mismas características para todas las personas, se propone una secuencia de alternancias.*

- **El lugar de los docentes en el ámbito institucional**

Preguntarme por el lugar que ocupan los docentes en el proyecto, me llevó a trabajar en varias cuestiones, por un lado indagar el modo en que fueron seleccionados para participar del mismo, en segundo lugar las funciones que cumplen en este ámbito, los modos en que fueron capacitados entre otros.

En relación a la **selección** de docentes, la misma ha sido voluntaria, una de las docentes reconoce que fue invitada a participar del proyecto, aunque también se plantea en el otro caso la elección por parte de la dirección, a partir de características que son definidas como vocación de servicio, disponibilidad horaria, ganas de trabajar, responsabilidad.

A las docentes, por su parte, se les ocurría, que se trataba de un proyecto interesante o que ofrecía muchos cambios y por lo tanto aparecía como un poco arriesgado. No implicada tampoco mayor remuneración, sí una carga horaria superior o por lo menos distinta a la habitual.

Entre las actividades (**funciones**) que se mencionan como propias se pueden señalar:

-Realizar inscripciones de alumnos.

-Planificar actividades complementarias

-Nivelar los alumnos (*"Ella lo primero que debe hacer es nivelarlo. Por esa ella tiene ya un bibliorato de actividades de nivelación. Desde el primer día que ingresan al proyecto ella los va acostumbrando a hacer el trabajo autónomo. Ella les va dando fichas para resolver. De modo que ellos se acostumbren a estar solos, no tan dependiente de la maestra. Entonces el alumno lee y si comprende la consigna lo resuelve o sino vuelve a la maestra para que le explique. Realmente aquel que no puede avanzar, el sólo pide pasarse a la presencial"* –Entrevista a un directivo- 29-11-94)

-Organizar el tiempo

-Presentar los temas

-Resolver las dificultades que se le presentaban en cada actividad.

("Los alumnos tenían obligación de ir dos veces por semana, pero si era necesario podían ir todos los días. Para no quedar estancados, con dificultad y no poder continuar por tener actividades sin resolver. Por eso había casos de alumnos que estaban esperando antes del horario de clases, porque les daba vergüenza preguntar delante de todos, entonces era muy individualizado.

En realidad a cargo de este proyecto, tenía que estar alguien que haya tenido experiencia en la docencia en general y en la docencia con adultos, para tener ciertos recaudos, discreción, aunque esto también estaba en la capacitación. Respetar la historia de cada persona. Esa era la recomendación". (–Entrevista a una docente- 30-11-04).

-Presentar informes a las jurisdicciones correspondientes

“Hacíamos informes semestrales, porque en julio se hacía siempre, para elevar al Ministerio, porque se realizaba un seguimiento exhaustivo a nivel nacional, a través de computación. Los cómputos se hacían a través de quien había ganado la licitación que era la Universidad Católica de Córdoba. Así que se hacía el seguimiento sobre resultados, en esos informes iba cantidad de alumnos, los progresos, cuántos módulos lograban completar, los resultados de las evaluaciones” (-Entrevista a una docente- 30-11-04).

- Otro aspecto a considerar es la **capacitación** prevista en el proyecto, al respecto las docentes señalan:

“cuando iba empezar el proyecto, nos convocaron a Salta y ahí nos hicieron una capacitación. Nos indicaron como teníamos que trabajar para la primera pre-inscripción, inscripción de los alumnos.” (Entrevista, 30-11-04)

“Para la capacitación de las áreas específicas a mi me mandaron las cartillas. Cada área con su cartilla. Como una auto-capacitación. Como el alumno (risas) cada área con su cartilla. Me ha orientado, porque sigue las cartillas del alumnos”. (Entrevista a una docente, 29-11-04))

La capacitación prevista en el ámbito jurisdiccional y nacional, de acuerdo al relato de directivos y docentes de la institución estuvo relacionada en principio como instrumento para implementar el proyecto. Luego se establecieron capacitaciones desde el ámbito provincial en encuentros que mantenían los maestros responsables de su ejecución. Mencionan los encuentros en la Capital provincial y también la visita de especialistas de reconocida trayectoria. A ello se sumaría los encuentros regionales y la autoformación, como está planteado en el extracto que antecede a este párrafo.

- **Trayectorias docentes en el ámbito del Proyecto:**

Docente “a”:

“La directora me invitó a participar en el proyecto y yo acepté, porque yo siempre había atendido a los grados altos sexto o séptimo grado. Me pareció que podía ser interesante.

Ingresé en el 1998 y estuve con la docente b, luego quedé yo sola. Cada una tenía su grupo de alumnos. Nos reuníamos los viernes para planificar las actividades complementarias”.

Docente "b"

"He estado en el proyecto tres años. Estuve en la etapa de apertura. Estuve dos años en el núcleo y un año en la municipalidad. A través de un convenio entre el ministerio y la municipalidad. Esa es otra cuestión, acá en Salta como no había fábrica, donde no hay lugares donde haya mucha gente permanentemente. En Salta (capital) se hacía en cervecerías, se hacía en la cárcel. Aquí en primer momento no había grandes instituciones, donde se pudiera aplicar. El primer convenio se realiza con la Municipalidad, donde efectivamente había muchos adultos, muchos trabajadores adultos que no habían terminado la primaria y estaban ocupando puestos administrativos. O sea que eran idóneos, eran prácticos. Pero bueno, quizás que coincidió con mucha efervescencia política, no tuve éxito. Se inscribieron muchísimo, en común acuerdo con el jefe de personal, presionado o directamente se inscribían, pero después la concurrencia era muy irregular.

Luego renuncié. Pero de diecisiete inscriptos que tenía confirmados, a veces iban tres, uno y eso me motivó a cambiarme de escuela. Había mucha inestabilidad de la planta política de la Municipalidad y el personal era ocupado (no sé si entra esto pero...)...para hacer política, era una anarquía total, entonces faltaban y no tenían que rendir cuentas a nadie. A veces iban, a veces no iban y eran mis alumnos, por ejemplo choferes de camiones, de cualquier tarea, mecánicos. En ese momento sucedía eso, había una anarquía total, un desastre total. No me fue bien. Aún las mujeres, era una pelea los que defendían al intendente. Por eso me decepcioné muchísimo. Entonces pido traslado y la gente de la Municipalidad concurría al núcleo, terminaron allí".

IX. EL PROYECTO DE TERMINALIDAD COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Esta investigación se pregunta por los saberes o conocimientos que se proponen a los jóvenes marginales en nuestra región, por la forma de selección, organización y secuenciación de los mismos en el ámbito específico del Proyecto de Terminalidad y dentro de él en relación a dos áreas de conocimientos: Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo. Con esta perspectiva sintetizamos en el capítulo IV de este informe conceptualizaciones que consideramos importante para comprender los sentidos de esta categoría de la Didáctica vinculada a los contenidos del curriculum y a efectos, también, de ir configurando algunas categorías en el tema que nos ocupa. En ese apartado especificamos algunos puntos de vista vertidos por Nieves Blanco (1994: 234 y ss.) en relación a la temática, entre las cuales señalamos:

- La comprensión de la escuela como agencia cultural y al curriculum como proyecto cultural de una sociedad.
- El sentido del curriculum, propuesto por Lundgren, quién considera como texto que se postula para resolver el problema de la representación del mundo social.
- La inexistencia de una teoría "correcta" que pueda explicar la dinámica curricular y clarificar la naturaleza del conocimiento. (Concepto tomado de Eggleston).
- De las perspectivas propuestas por Blanco para analizar la problemática del conocimiento (filosófica y sociológica), retomamos la segunda, a partir de la idea de que la misma podría otorgarnos mayores elementos conceptuales a los fines de nuestra investigación.

Blanco considera, que desde la perspectiva sociológica, los contenidos del curriculum son considerados como producto social, por lo que es posible analizar los mismos desde una construcción socio-histórica. Coloca como autores de relevancia en este posicionamiento a: Young, Bernstein, Lundgren, Apple, Popkewitz.

A partir de estas consideraciones fue posible plantearme nuevas lecturas del objeto de investigación, realizadas fundamentalmente desde los aportes de Basil Bernstein en relación al poder y al control. El autor señala la necesidad de desarrollo de la Sociología de la Pedagogía, a partir de los cambios que se están produciendo en la cultura, el lenguaje y el capital. Considera al mismo tiempo que la teoría de la reproducción cultural, sostenida por Boudieu y

otros, resulta incapaz de proporcionar principios de descripción de las instancias pedagógicas, en tanto analiza la educación como portadora de relaciones de poder externas a la educación. Bernstein, en cambio, plantea trabajar la problemática del poder centrándose en las reglas subyacentes que configuran la construcción social del discurso pedagógico y las diversas formas de prácticas que asume (Bernstein, 1998), a fin de proporcionar y crear "modelos que puedan generar descripciones específicas". Desde esta perspectiva, retomaré estos modelos como andamiaje teórico, para recrear de modo inédito las relaciones entre teoría y práctica en relación al Proyecto de Terminalidad para la escuela primaria.

En una primera instancia voy a trabajar la categoría de **clasificación**, utilizada por el autor, aunque en términos empíricos tanto clasificación como enmarcamiento estén articuladas. Bernstein plantea que **las relaciones de poder** crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, géneros, clases sociales, razas, diferentes categorías de discursos, diversas categorías de agentes, es decir actúan provocando **rupturas** para producir marcadores en el espacio social, estableciendo formas legítimas entre las diferentes categorías. (Bernstein, 1998)

En el proyecto, es posible visualizar formas de clasificación en diferentes niveles:

- **De agencias:**

Los marcadores del espacio social, pueden leerse en este punto, por lo menos en dos sentidos. En primer lugar la Educación de Adultos en términos generales está planteada a nivel de la Ley Federal de Educación (24.195) dentro del marco de lo que se denomina Regímenes Especiales, apartado B, artículo 30, cuyas agencias (Escuelas de adultos) atenderán a los agentes que no cumplieron con la regularidad de la escuela básica y obligatoria⁴⁹, pero también a los que están privados de libertad. Frente a este campo específico que se denomina Regímenes Especiales aparecería un segundo marcador, en este caso propuesto de modo coyuntural como línea curricular, el Proyecto de Terminalidad de Escuela Primaria como línea de trabajo específico en el marco del Plan Social Educativo. En este caso los límites entre categorías estarían marcados por un lado por la diferencia entre el régimen especial del que no lo es (Escuela General Básica), pero también de otras categorías que se encuadrarían dentro de este régimen especial: educación especial y educación artística.

Si tomamos en general, los regímenes especiales o la educación remedial o educación compensatoria, cualquiera sea la denominación, desde la sociología y en este caso a partir Basil Bernstein (1986: 203 y ss) es posible retomar esa mirada crítica, que me interesa incluir a los fines del análisis. Para el autor esta expresión (Educación Compensatoria) no le parece adecuada, en tanto hace referencia a niños (nosotros diríamos a jóvenes y adultos) que "... han carecido desde un principio de las condiciones materiales para recibir una educación satisfactoria". Desde esta perspectiva dicha denominación ayudaría a distraer por un lado la organización interna de la escuela y del contexto para dirigir la mirada a las familias, a los sujetos. Tender a pensar que algo les falta a esas familias, a tal punto que no le ha permitido sacar provecho de la escolarización. Por otra parte "compensatorio" implicaría que la escuela debe llenar el déficit, lo que le falta a la familia o a esa persona, sería como señalar que son deficientes culturales. Los maestros esperarán poco de estos sujetos. Para Bernstein en lugar de pensar en educación compensatoria, considera que es preciso preguntarse por las condiciones y los contextos del medio educativo. A partir de las investigaciones realizadas y de las diferencias que encuentra entre los niños que generan significaciones universalistas⁵⁰, de aquellos que expresan significaciones particularistas, reflexiona que si la escuela debe introducir a los sujetos en significaciones universalistas que implican formas de pensamiento general, la tarea no consistiría en darle una educación compensatoria, sino en educarlos

- **De agentes:**

Si analizamos al interior de la escuela también es posible plantear situaciones de clasificaciones fuertes, en este caso la distinción entre quienes concurren al sistema presencial y quienes cursan en el sistema semi-presencial, cada uno de ellos con características diferentes. El sistema presencial constituido por las aulas que se encuentran en la propia institución (Núcleo), las denominadas aulas satélites y las aulas en el espacio carcelario. Desde el Proyecto Educativo Institucional⁵¹, cuando se plantea la organización de la escuela se señala:

⁴⁹ El artículo 30 (Ley Federal de Educación Nº 24.195) de referencia, también está destinada a aquellos que habiendo cursado la escuela básica desean adquirir una mayor preparación para continuar estudios superiores, programas de reconversión laboral.

⁵⁰ Bernstein entiende por significaciones universalista a aquellas que se autonomizan respecto del contexto y que se hacen comprensible a todos, mientras que considera que las significaciones particularistas son aquellas que están estrechamente ligadas al contexto, exigiendo para su comprensión, que se conozca el mismo (Bernstein, 1986, 211).

⁵¹ Proyecto Educativo Institucional. Núcleo Educativo. Tartagal. Dpto. San Martín. Provincia de Salta.

“Núcleo: Las secciones se organizan atendiendo la certificación de los alumnos, los conocimientos previos, la franja etárea y por sobre todo atendiendo la normativa vigente, respecto a la cantidad mínima exigida, 21 alumnos presentes.

Aulas satélites: Se establecen atendiendo las características donde está inserta el aula, se planifica una oferta diversificada para dar respuesta a los alumnos...

Unidad carcelaria: mediante disposición N° 114/97 el Servicio Penitenciario de la Provincia autoriza el funcionamiento de un aula satélite en el interior de la Unidad Carcelaria N° 5, a partir del marzo de 1997

Por otra parte en el marco del sistema semi-presencial:

El Proyecto 6: Educación Básica para Adultos, que está dirigido a personas mayores de 18 años, que por diferentes razones se han visto imposibilitados a terminar sus estudios... Para ser incorporados se plantea como pre-requisitos que el alumno posea: nociones básicas de matemática, comprensión lectora, fluidez en la escritura, capacidad para trabajar con el material impreso...”

Estas clasificaciones dentro de la agencia, para utilizar las palabras de Bernstein, generaron una serie de conflictos. En este punto me parece importante incorporar elementos extraídos de las entrevistas realizadas a directivos y docentes:

*“Para nosotros resultó como primera **experiencia bastante conflictiva**. Dentro del establecimiento hubo que sortear conflictos de celos, de fantasmas... Siempre esos fantasmas permanentemente están. De todas maneras a nosotros nos exigían una forma distinta de trabajar. Nos exigían que buscásemos los potenciales alumnos. Nosotros hacemos un trabajo de campo, porque buscamos a nuestros alumnos y ahora tenían que ser localizados de un modo distinto, porque tenían que tener algunos conocimientos adquiridos. Al tratarse de una modalidad semi-presencial había una cierta autonomía para trabajar con el material impreso, por eso los alumnos tenían que tener conocimientos básicos de lectura, escritura y las cuatro operaciones. No cualquier adulto podía incorporarse al Proyecto 6. Entonces, eso también, cuando nosotros hacíamos la propaganda, traía algunas dificultades porque muchos adultos eran analfabetos, no se podían incorporar a este proyecto semi-presencial, sino tenían que ir al presencial, que es asistir diariamente. El Proyecto 6 les exigía un día a la semana. Tenía un módulo inicial y distintas áreas de matemática, Lengua, Ciencia Sociales, Formación para el*

*trabajo, Ciencia y Tecnología. Cada módulo es evaluable, entonces el alumno terminaba y venía a clases*⁵².

Uno de los conflictos que genera el proyecto, de acuerdo a lo planteado por la directora de la institución, está ligado a lo que denomina celos profesionales, surgidos de las exigencias de trabajo que demandaba el Proyecto: la selección de los docentes, la capacitación recibida, la atención a un número reducido de alumnos, la posibilidad de contar con textos, los intercambios con otras instituciones educativas. Al mismo tiempo los alumnos que pertenecen al sistema semi-presencial, son aquellos que cuentan con mayores competencias, por decirlo de algún modo, es decir deben tener conocimientos básicos para afrontar espacios de autoformación. En este punto se produce una especie de límite poroso, ya que los alumnos transitan de lo presencial o lo semi-presencial, de acuerdo a nivel que hayan alcanzado. Docentes y alumnos del sistema semi-presencial adquieren una mayor status dentro del marco de la escuela.

Esto se ratifica, cuando como entrevistadora pregunto: *¿A nivel de lo que sería el status, en este conflicto, quién era el que lo tenía, el que estaba dentro del Plan Social o el que estaba fuera?*

"No. El que estaba dentro del Plan Social, porque a ese le mandaban los fondos. A nosotros el Ministerio muy pocas veces nos paga el pasaje cuando nos llaman. El poder central dicen vengan y uno dice no puedo y bueno uno se lo perdió porque no tiene la información. En cambio en el proyecto 6 nos daban el viático. Muchas veces nos han pagado hasta el hospedaje. Nos daban hospedaje, nos daban el pasaje y eso son celos para los colegas. Después se dieron cuenta que tenían libros, que les daban otras cosas. Tenía otra preparación, otras exigencias. Allí se veía el celo profesional."

- **De recursos**

A nivel de recursos, el Proyecto 6 se presenta con mayores posibilidades en relación a las otras formas en que se imparte la enseñanza. Mayores controles, pero también mayores posibilidades en los recursos materiales. De la entrevista se desprende el siguiente texto:

"... el desarrollo del proyecto nos exigía una serie de atenciones. Teníamos informes semestrales, debíamos hacer un movimiento de alumnos mensual: debíamos detectar cuántos alumnos inscriptos, cuántos en riesgo de abandono, cuántos habían abandonado. Se realizaba

⁵² Entrevista a un directivo, se ratifica también desde la visión de los docentes a cargo del proyecto.

un monitoreo para todo el proyecto. Calculo que debe ser que implementar el proyecto en las instituciones era dinero que salía de la política. Porque a nosotros nos daban un monto para equipamiento. Debíamos cumplir con determinados requisitos: debíamos tener un plan de acción, debíamos presentar presupuesto, realizar las compras y después hacer la rendición de la compra. Ha sido importante porque para el presencial nos permitieron darles útiles, nosotros fuimos racionalizando la entrega y todavía tenemos algunos cuadernos en rezago porque siempre damos a los que más necesitan.

Sobre la persona que se hacía cargo del proyecto, pesaba también el beneficio que éste traía al presencial. Si ella no hubiera gestado esa responsabilidad, nosotros nos habiéramos quedado sin el subsidio.

Sin embargo la clasificación es débil en cuanto a tiempos y espacios como veremos en el siguiente capítulo.

- **En relación a los contenidos:**

Sumergiéndonos en el Proyecto 6, en términos de contenidos, la primera clasificación que surge está ligada a las áreas de conocimientos propuestas: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación para el Trabajo. Esta fuerte demarcación en relación a las áreas que conforman el diseño del Proyecto, luego se convierten en débiles a la hora de definir cada una de las áreas de trabajo. En el caso que nos ocupa, podemos señalar:

Para las Ciencias Sociales

Para la secuencia de la programación se utilizan principios como la alternancia entre cercano e inmediato con lo lejano y mediato en el análisis del espacio geográfico, el proceso histórico y el proceso social.

Se propone organizar la enseñanza con base multidisciplinaria (historia, geografía, antropología, economía, sociología y ciencias políticas), atendiendo a los siguientes criterios:

-Presentación y desarrollo de conceptos fundamentales de las disciplinas fuentes.

-Trabajo con ejes conceptuales, en relación con situaciones y problemáticas históricas, geográficas y socioculturales.

-Estructuración de conceptos elaborados en redes conceptuales, con relevancia en la incorporación de nuevos significados.

-Elaboración de modelos de análisis de los procesos sociales.

Formación para el trabajo:

El área denominada Formación para el Trabajo, tiene como propósito, de acuerdo a lo expresado en la presentación del proyecto⁵³, *“ofrecer a los alumnos adultos elementos conceptuales y procedimientos para el análisis de algunos aspectos que hacen al mundo del trabajo y al mismo tiempo a su situación laboral. Se prevé en este espacio otorgar una mirada general en relación a las ocupaciones, al contexto social y económico donde se llevan a cabo. Se plantea una selección y organización de contenidos que den cuenta en principio de **aspectos generales del mundo del trabajo** y a la vez posibiliten a los alumnos considerar **su propia situación laboral y del contexto donde habita**”.*

*Se parte de una concepción de trabajo entendida como una de las condiciones básicas de la experiencia social y cultural de un pueblo. Esta experiencia social se ha organizado a través de la constitución de disciplinas diversas que estudian los aspectos teórico y empíricos de este objeto. El texto menciona disciplinas como: Economía, Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias Jurídicas, Historia, Ciencias de la Administración, Psicología, Medicina, como algunas de las disciplinas que se han abocado al estudio de lo laboral, de allí que la perspectiva que consideran fundamental para el estudio del campo laboral es un enfoque **multidisciplinario y pluriparadigmático**.*

El carácter arbitrario de las relaciones de poder desaparece, por lo que se invisibiliza la clasificación para tomar una forma de orden natural. Las identidades que se construyen surgen como reales, auténticas, integrales. Todo cambio en ese principio de integración puede ser considerado como una amenaza para esa integridad. (Bernstein, 1986: 39)

- **Enmarcamiento:**

Bernstein considera al enmarcamiento como los límites o aislamiento entre las prácticas comunicativas. Esta categoría posibilita analizar los modos en que son planteadas las formas de comunicación legítima dentro de las prácticas pedagógicas. Hace referencia a los controles en

⁵³ Documento: TERMINALIDAD DE PRIMARIA PARA ADULTOS A DISTANCIA. Op. Cit. Págs. 61 a 67.

la comunicación. De allí que sea posible analizar la selección de la comunicación, la secuenciación, su ritmo.

En términos de enmarcamiento podríamos sostener, como hipótesis inicial que en el caso que estamos analizando se produce lo que Bernstein denomina un **enmarcamiento fuerte**, ya que el transmisor (en este caso el grupo técnico que realiza la propuesta curricular) posee un control explícito y fundamentado diría yo de la selección, sucesión, ritmo, criterios y base social de la comunicación.

Dentro del concepto de enmarcamiento, el autor señala dos tipos de reglas, una vinculada al orden social y otra al orden del discurso, éste último llamado también como discurso de instrucción ligado a la selección, secuenciación, ritmo y criterios de conocimientos. En nuestro caso, el **enmarcamiento** aparece claramente planteado en los distintos libros y documentos elaborados por los autores del proyecto y donde el lugar del docente aparecería como ejecutor.

La **selección** de los temas a abordar por parte de los alumnos, a partir diversas consideraciones:

- **Perspectivas ligadas a los aprendizajes:** entre las que se señalan la Teoría cognitiva, que posibilite la construcción de significados y las generalizaciones. El otro elemento vinculado a estas concepciones es la hipótesis de trabajo, a partir de la cual se señala que los aprendizajes se realizan a partir de redes de significados. Las mismas deben tomar en consideración las creencias que poseen los alumnos, es decir recuperar las teorías implícitas que servirán de soporte a los nuevos aprendizajes.
- **La particularización de los objetos de estudios.** Si bien las perspectivas de aprendizaje son consideradas comunes, se puntualizan algunas observaciones en cada área:
 - En **Ciencias Sociales**, cuyo propósito está ligado a la comprensión y participación en la vida social, se proponen principios específicos que enmarcarán la propuesta: la articulación entre lo cercano y lo lejano, entre lo mediato y lo inmediato para el análisis del espacio geográfico, de los procesos históricos y sociales. Otro elemento que se plantea como base de la comunicación es el carácter multidisciplinario o protodisciplinario. Trabajo en ejes conceptuales, redes conceptuales, elaboración de modelos de análisis de los procesos sociales.

- En **Formación para el Trabajo** los argumentos que enmarcan el trabajo de esta área particular es la necesidad de ofrecer a los alumnos elementos conceptuales y procedimientos para el análisis de ciertos aspectos que hacen al mundo del trabajo y al mismo tiempo a su situación laboral. Se plantea un enfoque multidisciplinario y pluriparadigmático.
- **Esta selección de conocimientos planteada a los profesores:** todo el proyecto contiene además de los libros elaborados para los alumnos, textos destinados a explicar el sentido del proyecto, las características y también las pautas de trabajo en cada una de las áreas propuestas. En Ciencias Sociales, por ejemplo, se repite para cada módulo un esquema gráfico, elementos teórico de cada uno de los temas que deberán estudiar los alumnos, sugerencias de actividades para que sean planteadas en los encuentros presenciales

La **secuenciación** de los contenidos se realiza a partir de los fundamentos planteados proponiendo una progresión en los modos de comunicación pedagógica que toma características particulares:

- En **Ciencias Sociales** se sigue la modalidad de trabajo característica del proyecto, tomando en consideración seis módulos. Cada uno de ellos posee su propia especificidad, pero al mismo tiempo se articula con los otros: Un primer avance en el conocimiento parte de la propia identidad, de las propias percepciones y vivencias, cuyo propósito es ayudar a los alumnos a identificarlas y a explicarlas. Los temas relevantes son: El módulo 3: los orígenes de la sociedad capitalista, la revolución industrial, la organización de los estados, las grandes crisis del siglo XX. En el módulo 4 se toma como temática la Historia Argentina. En el 5 las características del estado nacional. El 6 dedicado al estudio de la Democracia. Los derechos. El Estado.
- En **Formación para el Trabajo:** la progresión en la comunicación se presenta también en seis módulo, tomando en consideración los siguiente temas: **el primero** centrado en el sujeto. Se ubica en la persona, en su familia, en su trabajo, en las actividades que realiza, en las instituciones a las que pertenece. Se plantea los conceptos de grupos primarios y secundarios. **El segundo** trabaja con las sociedades, sus propósitos, organización, comunicación: población, orígenes, migraciones, crecimiento, formación de las ciudades, organización política, leyes. En **el tercero** se prevé estudiar la historia, la

economía y la política mundiales del Siglo XX. El **cuarto** (ya en el libro 2) presenta de modo sistematizado contenidos disciplinarios, en este caso el desarrollo de los diferentes períodos de la historia argentina. En el módulo **cinco** se presenta la Republica Argentina como territorio que se puso en acción y se ha organizado a lo largo de la historia. El módulo **seis** presenta un caso para analizar.

El **ritmo** será aquí variable, dependerá de los tiempos y espacios de los destinatarios, no obstante es dable señalar que cada una de las consignas de trabajo, de las actividades está pautada con detalles.

Bernstein (1998) analiza también el concepto de **dispositivo pedagógico**, entendiendo por ello una categoría teórica que posibilita analizar las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización del conocimiento, integrando de este modo las perspectivas macroanalíticas con niveles institucionales e interactivos. Si especificamos la pregunta que se hace el autor para el caso que nos ocupa, nos preguntamos acerca de los principios generales subyacentes que transforman los conocimientos en comunicación pedagógica. Considera que el Dispositivo pedagógico proporciona una **gramática** intrínseca, realizada mediante el conjunto de tres reglas:

Por un lado lo que denomina **reglas distributivas** cuya función es regular las relaciones entre el poder, los grupos sociales, las formas de la conciencia y las prácticas, especializando las formas de conocimiento, creando un campo especializado de producción de discurso. Considerando que el Estado controla cada vez más este campo. En este punto es interesante analizar esta línea de política educacional o precisamente de política curricular. Como política pública el Proyecto de Terminalidad surge dentro del marco de una política focalizada, con un contenido preciso, en este caso trabajar con una franja de población que por motivos distintos no pudo concluir la escuela básica. El tránsito por este proyecto le posibilita al beneficiario la reinscripción al sistema, la acreditación y la continuidad en los niveles subsiguiente. Al tratarse de un programa de estudios a distancia (semi-presencial), no sólo los aspirantes deben poseer una serie de requisitos entre los cuales se destaca la edad: 18 años, pero también conocimientos de lectura comprensiva, escritura, conocimientos en operaciones básicas, entre otros; también los aspectos institucionales, la función de cada uno de los sujetos está determinada y controlada por el poder educativo central.

En este punto es interesante visualizar el modo en que es instrumentada esta línea de política curricular, donde el poder central guarda para sí la elaboración del diseño del Proyecto, de los diseños curriculares, la selección, la organización, el desarrollo de los contenidos. El nivel jurisdiccional y el institucional aparecen como meros ejecutores de este proyecto. Estas consideraciones se hacen evidentes no sólo en los documentos analizados, sino también a partir de la visión de los responsables del centro educativo:

“Creo que al no haber políticas educativas respecto a la educación de adultos, cuando llegó el Proyecto 6 que es un trabajo hecho por técnicos, fue decisión del gobierno escolar provincial del Ministerio de Educación de la Provincia que en todos los núcleos hubiera un centro un CAP (Centro de apoyo pedagógico). Eso significa el CAP, porque era la única manera de tener equipamiento. Recursos para compra de útiles. Pero no solamente para el proyecto 6 o los alumnos semi-presenciales, sino también para la presencial; de esa manera nosotros tuvimos igualdad de condiciones que la E.G.B.” (Entrevista; 12-04).

Las **reglas recontextualizadoras** constituyen el discurso pedagógico específico, incluye el discurso técnico y el discurso de orden social. Bernstein (citado por Blanco, 1994) lo define como “ese discurso especializado, cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (de transmisores y adquirentes) y la producción de prácticas específicas, lo que regula el proceso de reproducción cultural”. Hemos revisado ya la constitución de este Proyecto cuyo discurso político y técnico son ofrecidos desde el ámbito ministerial. Discurso político que especifica y enmarca la modalidad en que será instrumentado el proyecto y discurso técnico que plantea la estructura curricular, el diseño de cada una de las áreas, las orientaciones a los docentes y el material que utilizarán los alumnos, sugiriendo la secuencia de lecturas que deben realizar los estudiantes, generando prácticas pedagógicas diferentes a las que son rutinarias en el ámbito institucional.

Estas reglas, dice el autor, son las que crean el discurso pedagógico. Discurso pedagógico en nuestro caso, prioriza una práctica diseñada como espacio educativo a distancia, donde lo que Bernstein denomina como **campo recontextualizador oficial** (CRO) se solapa con el **campo recontextualizador pedagógico** (CRP), proponiendo un modo particular de aprendiz, pero también de docente y por ello una relación que se diferencia de las prácticas cotidianas de la escuela de adultos.

En palabras de la directora este solapamiento puede entreverse en expresiones como:

“La maestra el primer año tenía que estudiar a la par de sus alumnos. Porque hay una secuencia de los contenidos y como está hecho por técnicos está sumamente graduado. Todo está muy bien realizado. Para la presencial, para la práctica que nosotros estamos haciendo resulta un poco complejo. No obstante algunos docentes han empleado el material, fundamentalmente el regional.” (Entrevista realizada el 29-11-04).

Siguiendo el modelo de Benstein el tercer tipo de reglas que constituyen el dispositivo pedagógico son las denominadas **Reglas de evaluación**, en ellas se especializan el tiempo, el texto y el espacio, creando prácticas pedagógicas. Aquí el tiempo y los espacio, aparecen como fuertemente flexibles, al tratarse de un programa de educación a distancia los alumnos tienen la obligación de concurrir un solo día por semana a los encuentros presenciales que se configuran en general, a partir de las dudas de los alumnos. Las mismas van a ser abordadas con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

X. ACERCA DE LOS SABERES PROPUESTOS A LOS JÓVENES EN LA ESCUELA DE ADULTOS

En este capítulo profundizo algunos sentidos de las reglas de evaluación propuestas por Bernstein en la constitución del dispositivo pedagógico, que posibilita un acercamiento a dos grandes categorías que poseen características particulares en el proyecto y que son: **espacio y tiempo**. Luego haré referencia a cómo se producen los procesos de escolarización de saberes, focalizándolo en lo que he denominado campo social.

10. 1. UNA MIRADA SOBRE ESPACIOS Y TIEMPOS EN EL PROYECTO

Como ya lo señalamos, una de las características que posee el proyecto es su carácter semi-presencial:

“La organización de los centros de apoyo docente se realizará en cada uno de los centros, según lo establezca cada jurisdicción. De acuerdo a la demanda podrán constituirse centros de apoyo con Sedes fijas, donde los docentes permanecen una franja horaria determinada para la atención de alumnos y/o centros itinerantes con el objeto de asistir a los adultos en forma rotativa, en ámbitos sectoriales o lugares acordados previamente.”

Con ese objeto, se establecen reuniones periódicas con alumnos una o dos veces por semana, fijadas por cada jurisdicción. Esta nueva connotación que adquiere la organización, por lo menos en el ámbito de la institución estudiada, en términos de tiempo y espacio dentro del contexto escolar, llama la atención por su novedad; por lo que me interrogo sobre la significación de estos *tiempos y espacios flexibles*.

Julia Varela en su artículo: *Categoría espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo* nos proporciona un profundo análisis de los desplazamientos que se producen entre las pedagogías disciplinarias, a las pedagogías psicológicas, para el caso de la educación de la infancia; aspectos que considero relevantes para poder pensar las categorías espacio-temporales propuestas en la educación de jóvenes y adultos; las que se proponen como innovadoras, por lo menos en este ámbito geográfico.

En una rápida mirada sobre el artículo, podemos rescatar que “los procesos de socialización de los sujetos en las escuelas ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y del tiempo”. Categorías espacio-temporales, saberes, poderes,

pedagogías y formas de subjetivación constituyen categorías que se imbrican y se ramifican al interior de las instituciones educativas.

Para recuperar la problemática se analiza tres modelos pedagógicos:

1. Las pedagogías disciplinarias, que se generan a partir del Siglo XVIII.
2. Las pedagogías correctivas que emergen a principios del Siglo XX.
3. Las pedagogías psicológicas que están en expansión en la actualidad.

Con respecto al primer modelo, Foucault ha mostrado como en el Siglo XVIII el espacio y el tiempo se reorganiza a través del ejercicio de poder, que él denominó poder disciplinario. Este poder parte del principio de que es más rentable vigilar que castigar; domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos en vez de segregarlo o eliminarlos. Los mismos se sirven no sólo de las tecnologías de individualización de las poblaciones. Comenzó a fraguarse en instituciones como el colegio, el ejército, entre otros.

Algunos renovadores de la educación como María Montessori, Ovide Decroly, operan algunas transformaciones, a partir de las pedagogías Correctivas y su preocupación por los niños anormales y su trabajo con ellos. Rechazan las pedagogías Disciplinarias. Su problema es cómo conseguir un nuevo control, menos visible, menos opresivo, más operativo.

“El control que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional, a través de la programación de las actividades y de los exámenes se desplaza a la organización del medio. El objetivo no es ya la disciplina interior, sino la autodisciplina, el orden interior, un orden que trasciende lo físico para alcanzar el nivel mental.”

Lo mismo se generaliza a las escuelas pre-escolares, de enseñanza primaria, lo que implicará una socialización universal, individualizada, válida para cualquier sujeto, desligada de las clases sociales y del contexto histórico, legitimada por códigos experimentales

Las pedagogías Psicológicas, cuyo pilar lo constituye la teoría rousseuana, configuran un espacio-tiempo más flexible, adaptados a las necesidades y desarrollo de los alumnos, un control interior más fuerte, minucioso, cuyas pautas están marcadas por los estadios del desarrollo. Transmiten una visión sesgada del mundo que ha de adaptarse a las supuestas necesidades, motivaciones y deseos de los chicos. Implica por lo tanto una determinada concepción de la infancia y por ende de la edad adulta; las resoluciones que se producen en la infancia son determinantes para la edad adulta. Los tiempos y espacios se flexibilizan, pasando ahora el control a las comunicaciones interpersonales; se dejará de lado los saberes y la relación se convertirá en el motor de la formación.

Aprender a aprender, es aprender a escucharse a través de los otros, se pasa a un psicopoder, cuyas características "Se basa en tecnologías cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tan dependientes y manipulables, cuanto más liberados se crean. Se explica, entonces el auge de una programación educativa opcional, a la carta, con un culto a la personalidad que se incrementa. La educación institucional está cada vez más vertida a la búsqueda de uno mismo, a vivir libremente sin coacciones, sin esfuerzo, en el presente. Se trata de formar seres comunicativos, creativos, expresivos, empáticos, que interaccionen y se comuniquen bien. Estas personalidades flexibles, sensibles, polivalentes y automonitorizados, capaces de autocorregirse y autoevaluarse, están en estrecha interdependencia con un neoliberalismo consumista que tan bien se aviene con identidades moldeables y diversificadas en un mercado de trabajo cambiante y flexible que precisa para funcionar de trabajadores a la carta." (Varela, 1997).

De esta extensa cita, referida a la educación infantil y juvenil, de otros sectores sociales y geográficos, quiero derivar algunas reflexiones; a modo de hipótesis, para pensar la educación de los jóvenes y adultos en situación de marginalidad. Pensar en la infancia/juventud marginal, desde el referente teórico planteado, implica, entender al niño y al joven, al adolescente, no como edades naturales, sino como instituciones sociales ligadas a prácticas familiares, modos de educación, a clases sociales. Desde esta perspectiva la infancia ruda aparecerá más tarde que la infancia de las clases pudientes.

La diferenciación de edades, la separación entre niños y adultos, que se opera como modo de ir diferenciando la niñez, no se plantea con tanta nitidez en las escuelas nocturnas; en ellas transitan niños, jóvenes, adultos, cuyo común denominador es pertenecer a un ámbito de marginalidad social, económica, educativa. En las escuelas parecen convivir distintos tipos de pedagogías, algunas más disciplinarias, espacios de encierro, cuyos maestros auspician como modelos de virtud; en algunos casos el encierro está representado por las propias instituciones educativas, cuyas estructuras reflejan el panóptico de Benthan; para otros el encierro es efectivo, literal: el espacio carcelario, donde los controles sobre el saber que se les transmite son mucho más explícitos y contundentes, por ejemplo: "Los internos no deben aprender a hacer mapa", "Lo que se enseña es supervisado por el Alcaide"; para otros los espacios se flexibilizan, pueden acceder a las denominadas aulas satélites, generalmente cerca de sus lugares de residencia con un horario estable y con clases. La última modalidad, es la que presentamos en este informe; donde los tiempos y espacios se flexibilizan, la institución escolar

y la clase como centro de la actividad pedagógica son desplazados por espacios y tiempos que se acomodan a la medida de cada uno de los participantes; donde la fuente de información provendrá de materiales impresos elaborados para tal fin, es decir una Pedagogía que aún con connotaciones diferentes a la educación infantil, puede reconocer filiaciones con las Pedagogías de la Corrección y Psicológicas; que se asientan a través de la apelación a los estadios de desarrollo, pero en la que también se remiten a características de tipo social.

Si bien en este caso pareciera que se pasa, también de un poder vigilante a un psicopoder ¿Qué lugar les toca en este neoliberalismo consumista?; ¿Existe en este caso un culto a la personalidad? ¿Cómo se presenta este mundo del consumo, que para nuestros jóvenes sólo aparece como virtual?; si ellos deben ser trabajadores a la carta, su espectro se debate entre los sectores más bajos de las opciones laborales; oscilan entre ser desocupados, o en el mejor de los casos ser incorporados al “Plan Trabajar” o “Jefas y jefes de hogar”, proyectos dependientes del Ministerio de Trabajo y ejecutados en los últimos años, para disminuir la desocupación, donde en general se convierten en barrenderos, que se hacen cargo de la limpieza de la ciudad. Es decir que como en los restaurantes baratos, deben conformarse con el menú del día, o literalmente quedarse sin comer.

El interrogante que me surge en relación a una propuesta de estas características es si la misma no ayuda a invisibilizar a los sujetos marginados.

10.2. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO SABERES PROPUESTOS.

Luego de haber realizado algunas consideraciones respecto a la ubicación del Proyecto dentro del contexto de la transformación educativa, algunos sentidos respecto a la población destinataria y el lugar de los docentes en el mismo, espacios y tiempos; como aspectos fundamentales en la consideración de un curriculum, pretendo avanzar en la problemática de los saberes que se proponen a los jóvenes- adultos de escuelas marginales en nuestra región, como modo de análisis complementario al realizado en el capítulo precedente.

Si tomo en consideración el primer desplazamiento en la construcción del caso, la aproximación crítica realizada en torno a los mismos implicó recuperar algunos conceptos relevantes para realizar el análisis. En este caso entendiendo los saberes escolares como forma de pedagogía concreta en sus relaciones de poder; por lo tanto, preguntándome acerca de cómo se entendía el poder en Foucault. Cuestión compleja, que fue trabajada en el contexto

del equipo de investigación en términos de algunas aproximaciones y revisada ya en este proceso particular.

Recordemos que en el marco teórico de este informe señalamos como: “*Saber, poder, ética y estética de la existencia* resumen tres etapas del trabajo de Foucault, proyecto que tiene sus cimientos en la pasión por la verdad, la búsqueda incisiva e intensiva de las condiciones de posibilidad de los discursos y las prácticas, en fin, la voluntad comprometida de pensar lo impensado de la vida social”; contribuyendo a crear un marco conceptual nuevo y poderoso de comprensión de los problema existentes en las sociedades occidentales contemporáneas.(Foucault, 1991.b).

En este caso, la pregunta por el saber está ligada a la primera etapa de su obra. En ella Foucault recorre distintos estratos de saber conformadores de los discursos que en una etapa histórica se consideran verdaderos. La pregunta que se formula es por qué en un movimiento dado, estos objetos han sido problematizados, a través de una determinada práctica institucional y por medio de qué aparatos conceptuales. La arqueología que practica Foucault, descubre los discursos como prácticas específicas en el elemento archivo, el que se compone por los sistemas de enunciados de los que surgen los acontecimientos y las cosas. El autor indaga enunciados históricos, científicos, administrativos, periodísticos, filosóficos, jurídicos y artísticos. Las prácticas discursivas posibilitan descubrir sistemas establecidos por los enunciados. Los acontecimientos y los objetos son moldeados por los enunciados (Díaz, 1995).

Recordemos, también que el poder para Foucault es entendido como poder productivo y en este sentido no es algo singular, ni bipolar, sino múltiple. Se trata de un juego de fuerzas; ésta no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza, la misma excede la violencia, dirigiéndose a objetos a los que destruye o cambia. Acciones tales como incitar, inducir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar o limitar, hacer menos o más probables, son categorías del poder. “Las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad de unos para poder “conducir ‘las acciones de los otros’”. Para que se den relaciones de poder es necesaria la libertad de los participantes. El poder es del orden de la gobernabilidad, en el sentido de estructurar el campo de acción de los otros. (Ibídem).

Por otra parte expusimos igualmente, otro elemento conceptual importante ligado al sentido que tiene el saber escolar, en el marco curricular. Lundgren considera que la cuestión central del curriculum es el de la *representación*, que surge cuando una sociedad busca

organizarse para asegurar el conocimiento a las futuras generaciones. El conocimiento, aparece en la relación didáctica como un componente fundamental, relación triádica (docente-alumno-conocimiento), que caracteriza la especificidad que poseen los problemas de la educación, aprehendidos desde la perspectiva didáctica. La educación surge como una tarea social específica, cuyos procesos se diferencian de los procesos sociales en general. Los procesos de producción se separan de los procesos de reproducción, es decir de los procesos de recreación y reproducción del conocimiento de una generación a otras.

Ahora bien, las instituciones que imparten esos conocimientos están atrapadas en un nexo, con otras instituciones: políticas, económicas, culturales que son básicamente desiguales. Es decir que la reproducción cultural de relaciones de clases, que se presentan al interior de la escuela, pueden expresarse también, a través del conocimiento.

Si entendemos al Currículum como forma de control social, podemos señalar con Apple, que dicho control se ejerce, entre otros aspectos, mediante la forma de significados que distribuye la escuela; es decir que el cuerpo formal de conocimientos que ofrece se presenta como forma de control, posibilitando:

-Controlar los significados

-Conservar y distribuir lo que se percibe como conocimiento legítimo.

Considerar los condensados curriculares de las Ciencias Sociales y de Formación para el Trabajo, en tanto acotamiento del tema, nos permitió desandar algunos supuestos del discurso, el que según Esther Díaz, no es una delgada superficie de contacto o de enfrentamiento entre una realidad y una lengua, sino un conjunto de reglas adecuadas a una práctica; las que rigen el régimen de los objetos y no su existencia necesariamente.

Foucault, reconociendo las grandes hendiduras de lo que puede denominarse la adecuación social de los discursos, considera que la educación es el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra pueda acceder a un tipo determinado de discurso, sigue en sus distribución en lo que posibilita y en lo que impide las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones, las luchas sociales. "Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, entre los saberes y poderes que implican" (Foucault, 1992 a).

Los alumnos de la "Nocturna", a través del Proyecto de Terminalidad, aprenden las Ciencias Sociales, a través de seis módulos contenidos en tres libros y Formación para el

Trabajo también en seis módulos contenidos en dos libros “¿Cómo se estructuran estos campos de estudio para otros (léase alumnos)?”.

Los datos ⁵⁴ en relación a los contenidos del curriculum pueden ser organizados del siguiente modo:

Ciencias Sociales:

En esta área es posible distinguir entre los documentos destinados a los docentes y los libros propuestos a los alumnos.

En relación a la **propuesta** didáctica, cuyos documentos se destinan a los **docentes**, la perspectiva asumida para la enseñanza de la Ciencias Sociales se despliega de modo sucesivo en tres documentos: por un lado el diseño del área, luego la Presentación del área de Ciencias Sociales y en tercer lugar un texto cuya denominación es “Ciencias Sociales. Módulo para docentes”

Cuando se plantea el **Diseño para el área de Ciencias Sociales**⁵⁵, se considera en principio la necesidad de asumir una postura respecto a cómo se producen los aprendizajes y los tipos de aprendizajes que se desean promover. Se explicita en este punto la proposición de diseñar un programa que se sustente en la “**teoría cognoscitivista del aprendizaje**”, que posibilite construir significados de los conceptos y las generalizaciones. Se agrega además lo que se denomina como segundo aspecto común del diseño ligado a la idea de que el alumno aprende a partir de **una red de significados**. En este sentido se plantea como necesario analizar las redes preexistentes, las creencias que poseen los alumnos, respecto de qué, cómo y por qué de los procesos o fenómenos que percibe cotidianamente. Se considera que estas **teorías implícitas** juegan un rol importante en los procesos de aprendizajes, por lo que es necesario conocerlas para poder diseñar una programación didáctica. Conocer estas teorías implícitas

⁵⁴ Documentos considerados:

- CIENCIAS SOCIALES 1. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.
- CIENCIAS SOCIALES 2. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.
- CIENCIAS SOCIALES. MÓDULO REGIONAL SALTA. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.
- FORMACIÓN PARA EL TRABAJO 1. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.
- FORMACIÓN PARA EL TRABAJO 2. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.
- CIENCIAS SOCIALES. MÓDULO PARA DOCENTES. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.

servirá de soporte para la incorporación de nuevos conceptos, cuidando la coherencia y validez de la información. Por lo que los aprendizajes implicarían la ruptura en principio de la creencia del sentido común y por otra parte también será necesario la descentración del sujeto.

A lo antedicho, que se razona como problemas comunes a la enseñanza de distintas disciplinas se agregan aspectos que se particularizarían en la enseñanza de la Ciencias Sociales. Uno de los que se menciona es el carácter muy difícilmente escindible que existe entre las representaciones sociales y la percepción de la realidad social y por otro la resistencia a la descentración.

Se plantea aquí también, que el propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales está ligado a la comprensión de la compleja realidad social y a la participación activa en ella, por lo que el aprendizaje intelectual debe estar articulado a las valoraciones y actitudes; a la comprensión y al compromiso con esa realidad.

Para la secuencia de la programación se utilizan principios como la alternancia entre cercano e inmediato con lo lejano y mediato en el análisis del espacio geográfico, el proceso histórico y el proceso social.

Se propone organizar la enseñanza con base multidisciplinaria (historia, geografía, antropología, economía, sociología y ciencias políticas), atendiendo a los siguientes criterios:

- Presentación y desarrollo de conceptos fundamentales de las disciplinas fuentes.
- Trabajo con ejes conceptuales, en relación con situaciones y problemáticas históricas, geográficas y socioculturales
- Estructuración de conceptos elaborados en redes conceptuales, con relevancia en la incorporación de nuevos significados.
- Elaboración de modelos de análisis de los procesos sociales.

En el segundo documento⁵⁶ de Presentación del área de Ciencias Sociales, se ratifican las perspectivas planteadas en el primer documento, a lo que se agregan los ejes temáticos. Los mismos se plantean en dos libros con un total de seis módulos.

El **primero** centrado en el sujeto. Se ubica en la persona, en su familia, en su trabajo, en las actividades que realiza, en las instituciones a las que pertenece. Se plantea los conceptos de grupos primarios y secundarios. El **segundo** trabaja con las sociedades, sus propósitos, organización, comunicación: población, orígenes, migraciones, crecimiento, formación de las

⁵⁵ Documento: TERMINALIDAD DE PRIMARIA PARA ADULTOS A DISTANCIA. Op.cit.Págs. 47 a 52 .

⁵⁶ MÓDULO INTRODUCTORIO PARA DOCENTES. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

ciudades, organización política, leyes. En el **tercero** se prevé estudiar la historia, la economía y la política mundiales del Siglo XX. El **cuarto** (ya en el libro 2) presenta de modo sistematizado contenidos disciplinario, en este caso el desarrollo de los diferentes períodos de la historia argentina. En el módulo **cinco** se presenta la Republica Argentina como territorio que se puso en acción y se ha organizado a lo largo de la historia. El módulo **seis** presenta un caso para analizar.

En el tercer documento analizado en relación a las Ciencias Sociales, cuya denominación es: **Módulo de Ciencias Sociales para docentes**, se toma en consideración los seis módulos ya mencionados, que van a trabajar los alumnos y se analiza cada uno de ellos. En la introducción al texto los autores señalan que el primer módulo se reparará en conceptos generales y procedimientos comunes a las diferentes ciencias sociales, al mismo tiempo conceptos específicos propios de otros campos disciplinares: Historia, Geografía, Antropología, Educación, Sociología y Ciencias Políticas.

Se considera que la propuesta de trabajo se realiza desde una perspectiva integrada, enfocado desde distintas disciplinas; modalidad a la que los alumnos no están acostumbrados. Se sugiere que el docente explique esta situación, para evitar obstáculos en el trabajo con los módulos.

Se señala que para favorecer la comprensión de un concepto, se podrá apelar a los conocimientos que poseen los alumnos, planteándoles situaciones que les permitan establecer relaciones entre los conocimientos previos y las nociones aprendidas. (Se trata de no promover la respuesta única)

A los docentes se les propone:

- Un esquema gráfico, que permite visualizar las relaciones entre los diferentes conceptos desarrollados en el primer módulo
- Material teórico que amplía la información desarrollada para los alumnos, de modo que cuente con otros elementos para contextualizar, profundizar conceptos y procedimientos.
- Sugerencias de actividades, que podrá proponer en las instancias presenciales, para que los alumnos debatan en grupo y evalúen la comprensión de contenidos.

Formación para el Trabajo:

El área denominada FORMACIÓN PARA EL TRABAJO, tiene como propósito, de acuerdo a lo expresado en la presentación del proyecto⁵⁷, el ofrecer a los alumnos adultos elementos conceptuales y procedimientos para el análisis de algunos aspectos que hacen al mundo del trabajo y al mismo tiempo a su situación laboral. Se prevé en este espacio otorgar una mirada general en relación a las ocupaciones, al contexto social y económico donde se llevan a cabo. Se plantea una selección y organización de contenidos que den cuenta en principio de **aspectos generales del mundo del trabajo** y a la vez posibiliten a los alumnos considerar **su propia situación laboral y del contexto donde habita**.

Se parte de una concepción de trabajo entendida como una de las condiciones básicas de la experiencia social y cultural de un pueblo. Esta experiencia social se ha organizado a través de la constitución de disciplinas diversas que estudian los aspectos teórico y empíricos de este objeto. El texto menciona disciplinas como: La Economía, la Sociología, La Ciencias Políticas, La Ciencias Jurídicas, La Historia, La ciencias de la Administración, la Psicología, la medicina, como algunas de las disciplinas que se han abocado al estudio de lo laboral, de allí que la perspectiva que consideran fundamenta el estudio del campo laboral es un enfoque **multidisciplinario y pluriparadigmático**.

Otro punto que justifica la constitución del diseño curricular es la situación de **diversidad** en los destinatarios, de allí que esta visión más generalizada permitiría la inclusión de las diversas perspectivas de los receptores. Esta idea se basa en el supuesto de que la actividad laboral es central en la vida de las personas adultas, en la medida que estructuran cada una de las experiencias de vida.

La secuencia de contenidos tomará en consideración, entonces, en primer lugar **el trabajo como actividad social**, que comprende el trabajo en relación de dependencia, pero también otros modos como el trabajo autónomo, familiar o doméstico, el trabajo voluntario. Por otro lado los ejes estructurantes de estos contenidos son las condiciones de trabajo, aspectos generales de la legislación laboral, el contexto económico de esta actividad, elementos que hacen a la planificación, gestión y control, la búsqueda de empleo”.

Aunque pueda parecer una redundancia, la reiteración de los datos realizada en este caso con más detalle, es planteada en la medida que entiendo puede complementar el análisis

⁵⁷ Documento: TERMINALIDAD DE PRIMARIA PARA ADULTOS A DISTANCIA. Op. Cit. Págs. 61 a 67.

efectuado en el capítulo anterior a propósito del modelo de Bernstein. En esta oportunidad lo significativo utilizando otros instrumentos teóricos del curriculum.

Los aportes acerca del curriculum, como también los del campo de la psicología y las disciplinas de referencia, son tomados como saberes en el sentido foucaultiano, es decir como discursos que en una etapa histórica se consideran verdaderos. Al mismo tiempo el poder será entendido como esta posibilidad de conducir las acciones de los otros.

Como disparador del análisis retomo algunas afirmaciones realizadas por Terigi (1999)⁵⁸. Las que serán articuladas con los datos expuestos anteriormente:

-La escuela propone lo que entiende como conocimientos socialmente significativos. Estos conocimientos provienen de lo que académicamente se considera socialmente valioso, también del mundo del trabajo, desarrollo tecnológico, producciones artísticas, ejercicio de la ciudadanía, etc.

En este caso lo socialmente significativo en el **campo social** está representado por dos áreas de conocimientos una vinculada a la Ciencias Sociales y otra a lo que se denomina Formación para el Trabajo.

La primera señala que sus objetivos están ligados a la **"comprensión de la compleja realidad social y a participar activamente de ella"** motivo por el cual también se considera importante incorporar como contenidos determinadas valoraciones y actitudes y compromiso con la realidad.

Formación para el Trabajo se selecciona como contenido significativo en la medida que se utilizan marcos conceptuales y procedimientos para analizar aspectos generales del mundo del trabajo, pero también para indagar la situación laboral particular. Se aclara y esto a mi juicio es importante, que a diferencia de la **formación profesional** los aprendizajes en esta área y en este proyecto no están orientados a aprendizajes de conocimientos y habilidades para la ejecución de tareas, sino que considera aspectos generales que corresponden a todas las ocupaciones y al contexto social donde se llevan a cabo.

-Los conocimientos que se enseñan son producidos fuera del ámbito de la escuela. En este sentido la escuela se convierte en una distribuidora de conocimientos más que en fabricante de los mismos.

⁵⁸ Las mismas aparecen en negrita y corresponden al capítulo donde Terigi establece relaciones entre el curriculum y los procesos de escolarización de saberes.

La constitución de estos conocimientos se plantean fuera del ámbito escolar. Para el caso de la Ciencias Sociales los documentos señalan que la elaboración de los distintos módulos reparará en conceptos específicos propios de otros campos como Historia, Geografía, Antropología, Educación Sociología y Ciencias Políticas, con una base multidisciplinaria, integrando las distintas áreas

En Formación para el Trabajo se hace referencia a que existen una multiplicidad de disciplinas que estudian teórica y empíricamente al trabajo, entre ellas se señalan: economía, sociología, ciencias políticas, ciencias jurídicas, historia, ciencias de la administración, psicología, medicina, etc. Esta diversidad de disciplinas que estudian el trabajo responde no sólo a la complejidad del objeto de estudio en términos epistemológicos sino también a su complejidad en términos sociales y políticas, de allí que se proponga una perspectiva multidisciplinaria y pluriparadigmática.

Dos apreciaciones me interesan incorporar en este punto. Por un lado los conceptos de singularidad y de regiones elaborados por Bernstein (1998, 41). En este caso singularidades representadas por las disciplinas fuentes, pero regiones a partir de un planteo más abarcador. El autor señala "...un discurso como singularidad es aquel que se ha apropiado de un espacio para darse así mismo un nombre exclusivo", que en nuestro caso estaría representado por cada una de las disciplinas que conforman el concierto de las Ciencias Sociales. En un marco teórico más amplio es posible comprender cómo este discurso de singularidades se plantea a partir del Siglo XIX, con el surgimiento de diferentes disciplinas. El autor refiere, asimismo, cómo a partir del siglo XX se producen modificaciones dando lugar a la regionalización del conocimiento. Entiende por regionalización a la recontextualización de las singularidades.

Rescato al mismo tiempo algunas conceptualizaciones que se me ocurren pertinentes para el análisis de los contenidos, en este tema el concepto de **protodisciplina**, que surgirá como otro fundamento para el tratamiento de los contenidos. Al respecto Litwin señala que es posible distinguir los procesos disciplinarios de los protodisciplinarios. Entendiendo por ellos a conocimientos que son previos a la enseñanza de las disciplinas. Para la autora la protodisciplina es "...una forma parcializada que permite en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por tanto, su transposición por los medios de comunicación. La protodisciplina, no es el lugar de la canalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular para iniciar los tratamientos disciplinarios". (Litwin, 1996, 100).

-El currículum implica una selección de esas prácticas y saberes

La selección que se realiza de los contenidos se expresa, en términos de datos, del siguiente modo:

Ciencias Sociales

LIBRO 1:

MÓDULO 1:

- Introdutorio; concepto de identidad; los puntos cardinales; mapas y escalas; sucesión, simultaneidad y duración de hechos; Sucesión de un ciclo; causas y efectos; El individuo y los grupos.

MODULO 2:

- Un lugar donde vivir: grupos nómades y sedentarios; Las ciudades y los campos: Sociedad y cultura; origen de las ciudades; Ciudades, campos y mares. Organización y economía.

MÓDULO 3:

- Los orígenes de la sociedad capitalistas. La revolución industrial. La organización de los estados. Las grandes crisis del siglo XX.

LIBRO 2

MÓDULO 4:

- Los primeros habitantes de América. El Poblamiento del actual territorio argentino: Los pueblo indígenas. Período colonial: Siglos XVI a XVIII. La organización de la Nación y del Estado Argentino (1.810-1.880). La consolidación del estado nacional: el modelo agroexportador y el régimen oligárquico (1.880-1916). El radicalismo (1.916-1930). La restauración de la oligarquía (1.930-1.943). El peronismo (1.943-1.955). La inestabilidad del sistema político (1.955-1.983)

MÓDULO 5:

- Los límites del territorio Nacional: Estado, soberanía y frontera. La organización del espacio argentino: Las diferencias naturales en el territorio argentino. Medio Natural y recurso natural, la relación sociedad-naturaleza. La valoración de los recursos y la producción en el territorio argentino. Exportaciones e importaciones de la Argentina.

MÓDULO 6:

- La democracia y los derechos. El Estado. Los deberes de los habitantes. La constitución. Forma de gobierno. Los derechos políticos. Partidos políticos.

TERCER LIBRO: Módulo Regional Salta

La selección en este caso, se realiza a partir de determinados interrogantes: ¿Cuántos somos?; ¿Quiénes somos?; ¿Cómo somos?. El paisaje de nuestra provincia. Los ríos de Salta. ¿En qué trabajamos?. Nuestra historia. ¿Cómo nos organizamos?; ¿Cómo nos preparamos para el futuro?. El escudo de Salta. A partir de allí se trabajan: Límites, departamentos, ciudades cabecera, superficie, cantidad de habitantes; cultura; Regiones geográficas; Hidrografía; Actividades económicas primarias, secundarias, terciarias; aspectos históricos, etc.

Formación para el Trabajo:

Libro I

MÓDULO 1

- Trabajadoras y trabajadores. El trabajo y las necesidades humanas. La organización social del trabajo. Las condiciones de trabajo: la remuneración, el tiempo de trabajo, trabajo y calidad de vida, trabajo y salud.

MÓDULO 2

- La protección del trabajo: la protección individual del trabajo. La protección colectiva del trabajo. Niveles de organización sindical.

MÓDULO 3

- Etapas de los procesos de producción. El trabajo independiente. Los costos de la actividad productiva. Las etapas de la planificación, gestión y control.

MÓDULO 4

- El trabajo no remunerado: El trabajo solidario; Promotores, ejecutores y beneficiarios. Trabajo y discriminación: La sociedad y la discriminación. El trabajo de la mujer: El trabajo doméstico; Distintos ámbitos de trabajo de la mujer. El trabajo de los menores: Los jóvenes y el trabajo. El trabajo de los discapacitados y sus lugares de trabajo. Los talleres protegidos.

MÓDULO 5

- Un punto de partida. La búsqueda de empleo. Canales de búsqueda. Instrumentos de presentación. La entrevista laboral. Estrategias ante la desocupación.

MÓDULO 6

- Historias de personas que trabajaron o trabajan, con la finalidad de que los alumnos puedan reflexionar sobre algunos temas relacionados con el mundo laboral.

Características del contenido escolar:

-Descontextualización de los saberes y prácticas:

Terigi señala que los saberes y prácticas construidos en los ámbitos de referencia del curriculum no pueden implantarse en la escuela tal como fueron producidos en su contexto de origen, es decir existe una diferencia entre ese contexto de producción y el de reproducción, al decir de Lundgren⁵⁹. Por ello los procesos de descontextualización y recontextualización son inherentes al funcionamiento del sistema escolar.

En los casos que estamos analizando los procesos de descontextualización y recontextualización se van a producir en la medida en que se plantea una enseñanza de base multidisciplinaria, donde se rescata presentación y desarrollo de las disciplinas fuentes, trabajo sobre ejes conceptuales, resolución de situaciones problemática, redes conceptuales, elaboración de modelos de análisis de los procesos sociales, todo ello en relación a las Ciencias Sociales. En el área de Formación para el trabajo, la decisión de escoger lo que los responsables de la propuesta denomina bases de enseñanza interdisciplinaria y pluriparadigmática.

A ello podemos agregar lo que señala Litwin (1996) en relación a los contenidos de la enseñanza. La autora considera que la selección es arbitraria y valida determinados conocimientos en un momento particular. Los recortes que se hacen en relación a los conocimientos escolares distan de las disciplinas de referencias, recortes de conocimientos que se realizan también en función a los problemas de comprensividad.

⁵⁹ Lundgren señala como uno de los conceptos importantes para comprender el currículo a lo que él denomina "procesos de producción" entendiéndolo por ello al establecimiento de las necesidades en la vida social y la creación de conocimiento. Los "procesos de reproducción" hacen referencia a la re-creación y reproducción del conocimiento. (Lundgren, 1997:15).

-Adscripción a cierta secuencia de desarrollo:

A partir de las consideraciones anteriores, podríamos señalar que los procesos de recontextualización en cada una de las áreas, siguiendo quizás la necesidad de comprensividad, intrínseca al proceso de enseñanza, plantea una secuencia de desarrollo de los contenidos que va en el caso de Ciencias Sociales con un primer contenido más centrado en el sujeto, en la persona en su familia, en los grupos primarios y secundarios. Luego retoma formas de organizaciones más amplias como son los grupos, las ciudades. Los orígenes de la sociedad capitalista. Luego en un proceso que avanza de lo protodisciplinario a una mayor definición de lo disciplinar que retoma a partir del módulo cuatro elementos de Historia y Geografía Argentina. Conocimientos de Ciencias Políticas referidos también a nuestro país. Priorizando la comprensión de los procesos históricos y sociales.

Formación para el Trabajo, plantea como punto de inicio el trabajo como práctica en relación a las necesidades humanas. Las formas de organización de los mismos, sus condiciones. Incorporando elementos ligados a legislación laboral. Etapas en los procesos de producción. Distintas formas de trabajo. Para situarse en el módulo cinco en la búsqueda de trabajo y en el seis en el análisis de distintas situaciones laborales.

Estas secuencias, como lo expresa Terigi (1999) y también surge de modo explícito en los datos obedecen a dos condicionantes. Por un lado a las perspectivas psicológicas, planteadas en nuestro caso a partir del perfil de los alumnos adultos, por otros las trayectorias de estos alumnos, que no pudieron completar la escuela primaria en la edad cronológica prevista.

Por la complejidad, profundidad y espectro tan abarcador de la problemática, selecciono parte de una unidad e efectos de visualizar la secuencia de desarrollo propuesta en el proyecto, objeto de indagación (que será incorporado como anexo de este informe)

-Sumisión a ritmos y rutinas que permiten la evaluación

El ritmo de evaluación⁶⁰ en el proyecto es regular cada una de las actividades tiene sus claves de corrección, pero a todo este proceso se incorporan también otros elementos.

⁶⁰ Documentos y otros referentes:

-MÓDULO INICIAL. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.

-MÓDULO FINAL. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.

- MÓDULOS DE CIENCIAS SOCIALES Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO. Particularizando los aspectos evaluativos. Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación.

- DOCUMENTOS INSTITUCIONALES.

-Entrevistas realizadas a una directiva y a las docentes responsables del Proyecto.

Se considera que la incorporación de los alumnos se inicia con un período previo de diagnóstico. El mismo está representado por lo que en la institución se denomina período de nivelación y que consiste en la resolución de fichas de trabajo, luego un módulo propedéutico o módulo inicial y luego recibe los libros de cada una de las áreas, iniciando el recorrido por las áreas instrumentales (Lengua, matemática). A ello se agregan la asistencia a instancias presenciales y la evaluación y acreditación de cada una de las áreas. El proceso cierra con la instrumentación de un módulo final.

-Sensibilidad de la fabricación del contenido escolar a los efectos de poder

Esta investigación se ha interrogado por las relaciones de poder y los procesos de escolarización de los saberes. Terigi señala que "...los efectos de poder operan también determinando qué, del conjunto de la experiencia cultural de la humanidad es digno de entrar en la escuela y formar parte de su propuesta formativa...El curriculum tiende a recoger los saberes y conocimientos que cuentan con legitimación social y a confirmarlos precisamente porque han sido objeto de selección" (Terigi, 1999: 68).

Nosotros hemos analizado los saberes que fueron escogidos en:

- Un proyecto denominado de Terminalidad de la escuela primaria.
- Elaborado como parte de un programa, en el marco de una política focalizada.
- Donde la participación en el diseño de materiales ha tenido las siguientes características:
 - El Gobierno nacional desarrolló el diseño estructural y la elaboración del material impreso para alumnos y docentes
 - Se puso a consideración de las jurisdicciones la construcción de materiales impresos (Discusión sobre el proyecto en general y el diseño curricular).
 - Luego fue instrumentado en los Centros de Apoyo Pedagógico, organizados en el ámbito institucional.

XI. REFLEXIONES FINALES

He transitado un sendero entrecortado, sinuoso, a veces hasta ácido para los caminos del orden y en muchas oportunidades de obediencia que han caracterizado mi biografía personal, pero también la de mi generación, en cuya etapa de formación han sido vedados, censurados, múltiples conocimientos⁶¹. Trabajar, entonces, relaciones de poder y proceso de escolarización de saberes ha implicado, en principio, una búsqueda intelectual que pretendió escudriñar en lo que soy/somos como sujetos históricos en este lugar y en esta sociedad particular.

Asimismo, la problemática objeto de esta investigación, surgió también de intereses colectivos, en este caso de un grupo de profesionales.⁶² Las motivaciones del equipo de investigación estuvieron ligadas a volver a nosotros mismos, a nuestra función como trabajadores de la educación; al mismo tiempo, hacia los niños y adolescentes que transitan las aulas y las escuelas. Estar abiertos a entender cómo viven su día a día, qué piensan, qué sienten, qué los aburre y qué alimenta la llama de su entusiasmo e intereses. A un mismo tiempo, la necesidad de desplazarnos del lugar de las categorías universales en torno de la adolescencia, en la medida en que percibíamos que las mismas dejaban de lado a sujetos que no aparecían ni siquiera esbozados en los discursos. Desde estas perspectivas se presentaron enfoques teóricos que, trascendiendo la mirada evolutiva, nos permitieron recuperar la adolescencia como categoría construida históricamente, que era preciso utilizar en *plural* como consideración imprescindible de las condiciones sociales, económicas y culturales de esos niños y esos jóvenes. Enfoque histórico, que posibilitó *desnaturalizar* los procesos sociales que dieron lugar no sólo a estas categorías, sino también a la escuela como producto moderno y cuya cultura, en tanto historia sedimentada, juega espacios de (des)encuentros con quienes la habitan cotidianamente, reflexión que apuesta al mismo tiempo a pensarnos y a pensarlos desde la construcción de nuevos vínculos entre generaciones. (Quiroga, 2003).

⁶¹ Aludo a la etapa de formación del colegio secundario y la universidad, que en mi caso coinciden con el denominado proceso de reorganización nacional (1976-1983).

⁶² El equipo de trabajo, de la investigación denominada: "Adolescencias Locales y tecnologías disciplinarias, una lectura desde Foucault", que dirigí en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, estuvo conformado por los siguientes docentes de Sede Regional Tartagal: María Dolores Bazán, María Beatriz Bonillo, Roxana Franchi, Estela Lizondo, Gabriela Mazzocato, Alejandro Ruidrejo y Hernán Ulm .

En 1998, cuando transitábamos estos cuestionamientos, Foucault se presentaba como un autor potente, en la medida en que nos permitía una mirada no convencional para el análisis de los temas sobre los que investigábamos. Fue un tiempo rico en reflexiones y también en producciones académicas. Tomando ese plafón y ya en un proceso individual, he continuado indagando la temática, ampliando algunos referentes teóricos que me permitieran un análisis más profundo del problema.

Por qué investigar sobre el Poder, se pregunta Foucault y también me he preguntado yo, en una condición mucho más humilde y acotada más a las cuestiones escolares. A esa pregunta, el autor responde que en su trabajo se ha dedicado a las “prácticas que dividen”, abordando un sujeto dividido tanto en su interior como en relación a los demás. Este proceso lo sitúa entre la locura y el hombre de mente sana, entre el saludable y el enfermo, entre el criminal y el inocente. Siguiendo a otros intelectuales, como Ball, Larrosa, y Bernstein, me interesé por las prácticas que dividen a los sujetos, en este caso en el sistema educativo, deteniéndome especialmente en los expulsados del sistema, en los excluidos que precisan nuevas oportunidades, en los saberes que les son propuestos en este ámbito de escolarización de adultos.

Particularizar como caso el Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria y dentro de él, la propuesta curricular, y en ella, dos áreas vinculadas con las Ciencias Sociales, surgió desde el interés que me generó una línea de política pública focalizada, propuesta en el marco de la década de los noventa, en la que se produjeron profundas transformaciones en nuestro país, tanto estatales como educativas. Poder comprender en ese marco, las relaciones de poder y los procesos de escolarización, realizando un análisis en este caso en particular.

Por ello, los propósitos del trabajo puntualizaron el análisis en el sistema de conocimientos que emplean los educadores de una escuela de jóvenes y adultos de la región, en tanto prácticas sociales. Las prácticas pedagógicas analizadas fueron algunos aspectos curriculares del Proyecto de Terminalidad del Plan Social Educativo, según fue implementado desde 1997 y hasta 2001 en la Escuela de Adultos de Tartagal, provincia de Salta. Explicando también, que a partir de ese tiempo y por iniciativa de la propia institución, la propuesta continúa hasta la fecha.

Los interrogantes que posibilitaron la focalización del problema, giraron alrededor de qué saberes se seleccionan para ser enseñados a los jóvenes que no completaron la

escolaridad primaria en la edad cronológica prevista y qué organización de esos saberes hacen quienes ocupan posiciones de poder.

En el proceso de investigación, he tomado a modo de andamiaje teórico–metodológico muchos conceptos compartidos en el Taller de Investigación a cargo de la Dra. María Teresa Sirvent, utilizando la lógica cualitativa en un estudio en casos.

El proceso “espiralado” que exigió una investigación con estas características, la necesidad de definir las condiciones históricas en la que surge el proyecto y el contexto local, me llevaron a plantearme nuevas preguntas, pero también a precisar otras. Mientras realizaba las lecturas acerca de las características del Plan Social Educativo, desde donde se plantea el Proyecto analizado, surgió una nueva pregunta vinculada a:

- ¿Cómo funcionan los mecanismos de poder en el diseño y ejecución de esta política curricular?

Por otra parte, precisé el análisis en lo que denominé como solución de continuidad: “Campo Social” curricular para referir a las dos áreas que toman elementos conceptuales y metodológicos de las Ciencias Sociales; en este caso bajo las denominaciones de: “Ciencias Sociales” y “Formación para el Trabajo”. Luego de las primeras lecturas de los documentos proporcionados por la escuela, o sea, de los libros de autoinstrucción que utilizan los alumnos, hice una primera aproximación a la construcción de los datos. Esta lectura inicial, resultaba un tanto insuficiente a los fines del problema, sobre todo en el momento de pensar esta gran categoría que es la de *contenidos* (o de modo más general lo que surge como escolarización de saberes); ampliar el espectro teórico implicó acrecentar la base de datos, incorporando nuevos documentos ministeriales e institucionales, como también agregar entrevistas en profundidad, observaciones de los espacios presenciales y al mismo tiempo revisar otros autores como Apple, Bernstein, Bourdieu y Popkewitz. Esta ampliación en el proceso abrió, nuevamente, otras posibilidades para el análisis, sobre todo en un espacio de formación que es necesario cerrar. Por ello, acoté la búsqueda y las expectativas, centrándome en una segunda lectura, en un autor tan complejo como Basil Bernstein. En este caso fue necesario utilizar el modelo propuesto por el autor retomando la mayor cantidad de aspectos posibles para lograr coherencia en el análisis.

Es difícil hablar de resultados, más bien he realizado algunas aproximaciones, que pueden emerger como hipótesis o intentos de comprensión de un tema tan complejo y

apasionante como es articular las relaciones de poder con los procesos de escolarización de saberes.

En este sentido, un aspecto importante a considerar y que marcó las dos grandes líneas de trabajo en el análisis del Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria, fue la construcción de lo que entendía por "relaciones de poder".

En este punto, retomando la obra de Foucault y Popkewitz distinguí:

- a. Poder como soberanía.
- b. Poder como relaciones de fuerzas o poder productivo.

a) Poder como soberanía: el lugar del Estado en las Políticas Públicas, en este caso en las políticas educacionales (curriculares), previstas para la Educación de Adultos. Esto implicó prestar atención a los grupos que toman decisiones, identificar a los actuantes que controlan y en cuyo beneficio actúan las disposiciones existentes, preguntándome en interés de quién se elige o valora el curriculum. Cómo se establece la relación entre gobernantes y gobernados.

El acercamiento al Estado desde su función docente, me llevó a indagar algunas cuestiones del Plan Social Educativo, en cuyo marco se propone el Proyecto educativo, objeto de análisis. Conjunto de decisiones en el ámbito de la política curricular, que denominé utilizando la terminología de Apple, como *Conocimiento Oficial*.

En términos de resultados, pude apreciar:

- Que el Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria, ha determinado ámbitos de responsabilidad en la organización del mismo, distinguiéndose en el proceso de toma de decisiones, distintas jurisdicciones: Nacional, Provincial, Institucional representada por los Centros de Apoyo Pedagógico. Previendo una *descentralización* operativa, pero una *centralización* (a nivel nacional) en términos de organización, elaboración, formalización de acuerdos en la instrumentación del Proyecto, como así también la producción del documento normativo, la elaboración de materiales, la capacitación, el seguimiento, la evaluación y el equipamiento. A la jurisdicción provincial se le han asignado funciones de elaboración de diagnóstico, definición de modelos organizativos, acreditación, difusión, sensibilización, elaboración del módulo jurisdiccional, capacitación y seguimiento. Los Centro de Apoyo Pedagógico fueron entendidos como unidades

de ejecución, por lo que se le asignaron funciones de orientación, asesoramiento y evaluación de los alumnos. Formándose, a partir de los ámbitos de decisión, ejecución y controles, un fuerte dispositivo de regulación estatal.

- Como proyecto se define a sí mismo, como *política educativa focalizada*. En este punto considero que existe ya una extensa literatura pedagógica que nos advierte acerca de las características de las políticas en la etapa del gobierno menemista adscriptas al neoliberalismo, con un fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial. Políticas focalizadas que han implicado, por parte de los Estados, la selección y reducción de los destinatarios, como forma de acortar el gasto público. Las particularidades que ha presentado el Plan Social Educativo, expresadas en este proyecto son: fuerte centralización de la propuesta en un contexto de descentralización; política compensatoria transitoria; doble regulación de la escuela, que tiende que responder a dos referentes normativos y curriculares.
- En nuestra región (Tartagal) la implantación fue obligatoria por decisión del Ministerio de Educación de la provincia de Salta. Asumida en principio, desde las ventajas que ofrecía el Proyecto, en relación a: Diseño curricular específico para la Educación de Adultos, materiales impresos para docentes y alumnos, financiamiento que posibilitaba agregar algunos beneficios en términos de bienes muebles y capacitación para directivos y docentes. En este punto se comienza a percibir, a nivel institucional, diferencias (procesos de fragmentación), a partir de la distinción que se genera entre el sistema presencial y el no presencial. La propuesta curricular es considerada por docentes y directivos como de calidad, por el nivel de actualización y la forma en que son propuestos los contenidos.

Este poder soberano que describimos se expresa en términos curriculares, también, a partir de un poder productivo, que circula entre las prácticas institucionales y los discursos cotidianos. En el marco teórico hago referencia a cómo se produce el relevo de uno por otro: soberanía por disciplinamiento (de saberes):

- b) *El poder como relaciones de fuerzas o poder productivo*: entendido como aquel que circula, que se ejerce, que existe en acto, que funciona en cadena, presente en todas las prácticas sociales. Para operacionalizarlo en relación a textos curriculares, acudí a la

Teoría de Basil Bernstein, utilizando para el análisis conceptos como “clasificación”, “enmarcamiento”, “dispositivos pedagógicos”, entre otros.

El nivel de análisis que pude alcanzar ha sido:

- Distinguir *marcadores sociales* a nivel del sistema educativo, en la distinción que se realizaba de la Educación de Adultos como diferenciada de otros niveles del sistema y dentro de este nivel, en términos coyunturales, el Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria dependiente del Plan Social Educativo.
 - La expresión de *educación compensatoria*, como no adecuada.
 - A nivel de la institución (agente) una *clasificación fuerte* en la distinción de los sistemas presencial y no presencial (Núcleos, aulas satélites, Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria).
 - En términos de recursos, un proyecto educativo con mayores posibilidades (temporalmente) que el sistema presencial.
 - En relación a los contenidos una clasificación fuerte respecto de las áreas de conocimiento propuestas, pero una clasificación débil al interior de cada una de ellas.
 - Con respecto al *enmarcamiento*, por las características del proyecto (Su carácter de educación semi-presencial), se trata de un enmarcamiento fuerte, en el que el transmisor es un equipo técnico, que posee un control explícito y fundamentado de la sucesión, selección, ritmo, criterios y base social de la comunicación.
 - En relación a la comprensión del Proyecto como dispositivo pedagógico, a partir de los documentos, los fundamentos propuestos, la selección, organización y presentación de los contenidos curriculares, las entrevistas instrumentadas, he podido apreciar algunos aspectos que hacen a las condiciones de producción, distribución, adquisición y recontextualización de los conocimientos. En este punto me interesa distinguir dos niveles:
- I. En relación a la categoría curricular (Diseño curricular) o curriculum prescripto y la modalidad que adquiere en el proyecto y en el ámbito de la Educación de adultos.

Desde una perspectiva socio-histórica fue posible aproximarnos a un análisis que ha intentado visualizar algunos aspectos que harían a un ordenamiento curricular, para utilizar la referencia teórica de Palamidessi (2001) en principio a nivel institucional,

pero que proyecta posibilidades de análisis en el ámbito provincial y nacional en relación a la Educación de Adultos.

Este autor considera que las pautas de ordenamiento del curriculum surgen de una combinación de las formas de normalizar *los cuerpos de conocimientos*, tiempos escolares y formas de concebir el aprendizaje, son formas de estructuración del conocimiento escolarizado. En este sentido, a nivel institucional ha sido posible recoger algunos datos que marcan esas pautas. Este proceso se produce a partir de la década de los '70, específicamente con el Plan Trienal (1974 – 1977). La Resolución N° 612 del año 1979, donde desde el Consejo General de Educación de la Provincia de Salta, se proponen pautas de reorganización curricular para la escuela de adultos, con un fuerte "corte espiritual", en una etapa de "Educación para el Orden", en la que se produce la exclusión de algunos contenidos que no brindaban garantías ideológicas. Otro hito importante para el análisis, es el curriculum propuesto en 1984 y más adelante el proyecto de reorganización administrativa y renovación curricular de las escuelas de jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, en 1989. En 1997 se introduce el Plan Social Educativo, específicamente el Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria, que fue dirigido sólo a una parte de la población adulta, quedando en este caso, dos propuestas curriculares diferentes (denominadas cotidianamente como Sistema presencial y no presencial).

En este punto rescato algunas posiciones de Palamidessi (Ibídem), que utilizo como hipótesis de trabajo para la comprensión de la temática, entre ellas:

-La institucionalización de la escuela de masas (de adultos) y las presiones por expandir la escolarización generaron una alta institucionalización de las pautas de organización del curriculum y de los contenidos escolares.

-El disciplinamiento de los saberes y su ordenamiento en un terreno homogéneo, calculable y administrable, se realiza excluyendo y desplazando los tiempos, poderes y lenguajes locales. La normalización curricular, la oficialización y disciplinamiento de una serie de saberes y procedimientos, se implantó sobre la base del desplazamiento, "colonización" y reapropiación de las prácticas y saberes particulares.

- Un nuevo espacio de normalización se da a partir de la organización por áreas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

-Para el caso de la Educación de Adultos, se incluye en las distintas pautas de ordenamiento curricular un espacio para el tema "laboral", algunos desde un análisis más teórico y en otros a partir de lo que se entiende como la adquisición de competencias laborales específicas.

-Se produce un reemplazo de la concepción de los planes y programas por la noción de "planteamiento integral del curriculum". Surge un nuevo modo de ordenamiento, regulación y distribución escolar, cuya emergencia implica una ruptura con la tradición. Se produce un cuestionamiento del curriculum tradicional: una nueva problematización pedagógica de las divisiones, referencias y exclusiones tradicionales. El saber escolar fue reordenado, reclasificado, reprogramado.

-Otro segmento clave que permitió dar forma a esta nueva forma de ordenar el curriculum es la figura de la Psicología del adulto.

-Una tendencia que señala es el hecho de que los planes y programas comienzan a ser lideradas por especialistas y expertos universitarios, como es el caso del Proyecto de Terminalidad de la Escuela Primaria.

Si bien todas estas categorías Palamidessi las utiliza para analizar la educación básica, entiendo, a partir de los datos recogidos que pueden hacerse extensiva al caso de la Educación de Adultos.

2. Referir al *contenido escolar* como categoría cultural específica.

En este punto los autores consultados, para realizar el análisis de los referentes empíricos, me posibilitaron entender al contenido escolar como categoría cultural específica, en este sentido, puedo señalar que:

- El contenido escolar es algo más que un asunto epistemológico.
- La transmisión selectiva de la cultura de clase como "cultura común" silencia las culturas de los oprimidos y legitima el orden social actual como natural y eterno.
- La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución de poder en su seno.
- En general los maestros no determinan los contenidos a enseñar.
- El hecho de que los conocimientos tengan su génesis fuera de la escuela, no debe hacernos confundir respecto de sus características e identidad. Esto implica que habría un momento de invención de los conocimientos con una retórica que les

confiere identidad. Aquellos que logren permanencia tienen posibilidades de convertirse en materias escolares.

- El curriculum puede ser entendido como forma de control social; en la medida en que se controlan los significados, se conserva y distribuye lo que se percibe como conocimiento legítimo.

Tomando en consideración estos supuestos, emergen con fuerzas otros *conocimientos didácticos* puestos en juego en la fabricación del contenido como construcción cultural específica, por ejemplo:

- Las consideraciones que se realizan en el Proyecto respecto de la enseñanza de las Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo, toman algunos fundamentos que luego determinarán decisiones didácticas: el modo en *cómo se producen los aprendizajes y los tipos de aprendizajes que se desean producir*, se adopta una *visión cognitiva del aprendizaje*. Otro supuesto es la idea de que *los alumnos aprenden en redes de significados*, en articulación con las redes pre-existentes. Todos ellos ligados al problema de la *comprensividad* propio de la Didáctica.
- Otra categoría importante que se incluye son los *sentidos de la enseñanza*, en este caso, de las Ciencias Sociales y de la Formación para el Trabajo: comprensión de la compleja realidad social y la participación activa en ella, por lo que el aprendizaje intelectual debe estar articulado a las valoraciones y actitudes, a la comprensión y el compromiso con la realidad. Analizando al mismo tiempo aspectos que hacen al mundo del trabajo y de la propia situación laboral de los alumnos.
- Se incorpora otra variable ligada a principios didácticos que posibiliten una construcción metodológica: cercano y conocido a lo lejano y desconocido.
- Se opta por una enseñanza con base multidisciplinaria, en las que se presentan y desarrollan las "disciplinas fuentes", trabajando a partir de ejes conceptuales, elaboración de modelos de análisis de procesos sociales, para el caso de las Ciencias Sociales; mientras que en relación a la Formación para el Trabajo se opta por un enfoque multidisciplinario y pluriparadigmático.
- En ambos casos se parte del concepto didáctico de protodisciplina.
- Se toma en consideración el *contenido y la forma* expresados en secuencias didácticas.

-El lugar de la evaluación va marcando ritmos de trabajo, al iniciar el trayecto de formación y durante todo el proceso de modo continuo a través de las claves de autocorrección, al finalizar cada módulo y cada área y también al clausurar el trayecto, a través de un módulo final, que los acerca a conocimientos integrados.

A partir del análisis de estos procesos ha sido posible comprender la diferencia entre los contextos de producción y los de reproducción. El sentido y las implicancias de procesos como la descontextualización y recontextualización, agregando a que los contenidos (como producción cultural específica) son también seleccionados arbitrariamente y son válidos en un momento histórico particular.

Para finalizar, deseo señalar que es posible observar la sensibilidad de los efectos de poder -soberano y productivo- en la fabricación de los contenidos. Esta afirmación se evidencia en nuestra investigación a través del análisis de las políticas curriculares, del modo de instrumentación del Proyecto, que se traduce también en el modo en que son propuestos los diseños curriculares, el contenido y la forma en que adquiere la propuesta. No obstante, es importante destacar que la Didáctica, como disciplina científica, cuando se plantea la problemática de la enseñanza, lo hace, por un lado, desde el sentido de la comprensión o explicación de los fenómenos educativos, por otro, ineludible, desde un nivel de acción que implica necesariamente intervención.

Considero, que si algún valor posee este escrito, es haber leído otros, haber transitado grandes autores, a partir de lo cual me he permitido, para utilizar las palabras de Barthes "... producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarme de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos" (Barthes, 2003).

También, parafraseando a otro gran autor (Foucault, 2003), señalar que soy consciente de que he producido variaciones, tanto en los objetos, como en los conceptos utilizados. Tengo la percepción de que escribir esta tesis ha representado para mí una experiencia, que me he propuesto que sea lo más rica posible. Atravesarla, me produjo, sin dudas, una transformación.

Diré entonces, que los caminos recorridos hasta aquí, aún desde la evidencia de su provisoriedad, han intentado trabajar sobre la configuración de algunos textos curriculares destinados a jóvenes y adultos marginales de nuestra región y los dispositivos de poder, que a

través de ellos se ejercen. Si bien faltan múltiples cuestiones por considerar, estimo posible comenzar a entrever algunas características de la transmisión en educación a través de los procesos de escolarización de saberes.

Analizar, discutir, desandar las cuestiones educativas cotidianas, desentrañar los mecanismos de poder que las sostienen, nos comprometen a apostar a formas de educación, de Pedagogías, de Didácticas, que eviten la discriminación, el rechazo a la diversidad y las prácticas divisorias naturalizadas. Porque entiendo como señala Foucault, que **“La escuela y la Universidad siguen siendo sectores determinantes, que no todo está jugado a los cinco años, incluso con un padre alcohólico y con una madre que remienda ropas en el dormitorio”**.

Fue una propuesta desafiante.

Por lo que deseo expresar algunas vivencias de este proceso. Elijo para ello este poema que en algún momento de la Maestría nos regalara la profesora Susana Barco y que me permito plantear como muestra autorreferencial:

ÍTACA

Quando emprendas el viaje hacia Ítaca,
ruega que tu camino sea largo
y rico en aventuras y descubrimientos.
No temas a lestrigones, a cíclopes o al fiero Poseidón,
no lo encontrarás en tu camino,
si mantienes en alto tu ideal,
si tu cuerpo y alma se conservan puros.
Nunca verás los lestrigones, los cíclopes o a Poseidón,
si de ti no provienen,
si tu alma no los imagina.
Ruega que tu camino sea largo,
que sean muchas las mañanas de verano,
cuando con placer llegues a puertos
que descubras por primera vez.
Ancla en mercados fenicios y compra cosas bellas:
madreperla, coral, ámbar, ébano
y voluptuosos perfumes de todas clases.

Compra todos los aromas sensuales que puedas;
ve a las ciudades egipcias y aprende de los sabios.
Siempre ten a Ítaca en tu mente;
llegar allí es tu meta, pero no apresures el viaje.
Es mejor que dure mucho,
mejor anclar cuando estés viejo.
Pleno con la experiencia del viaje,
no esperes la riqueza de Ítaca.
Ítaca te ha dado un bello viaje.
Sin ella nunca lo hubieras emprendido;
pero no tiene más que ofrecerte,
y si la encuentras pobre, no fue Ítaca quien te defraudó.
Con la sabiduría ganada, con tanta experiencia,
habrás comprendido lo que las ítacas significan.

Konstantinos Kavafis

Lic. Adriana Quiroga
Aguaray, Salta, 12 de Marzo de 2005

XII. BIBLIOGRAFÍA

ALFIERI, F. et alii, (1995), *Volver a pensar la educación. Volumen I: Política, educación y sociedad*. Congreso Internacional de Didáctica, Madrid: Morata.

ALVAREZ MENDEZ, J.M. et alii, (1995), *Volver a pensar la educación. Volumen II: Prácticas y discursos educativos*. Congreso Internacional de Didáctica, Madrid: Morata.

ANGULO RASCO, F., (2001) *Breve introducción a la Epistemología de la Educación. Primera parte*, Cádiz: Grupo L.A.C.E. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

ANGULO RASCO, F. (2002/2003) *Breve introducción a la Epistemología de la Educación. Segunda parte*, Cádiz: Grupo L.A.C.E. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

ANGULO RASCO, F. y R. Vázquez Recio, *Introducción a los estudios de casos*, Cádiz: Grupo L.A.C.E. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

ANGULO RASCO, F. y N. Blanco (coord.), (1994), *Teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga: El Aljibe.

APPLE, M., (1986), *Ideología y curriculum*, Madrid: Akal.

APPLE, M., (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*, Barcelona: Paidós.

APPLE, M., (1997), *Educación y poder*, Barcelona: Paidós.

APPLE, M., (1997), *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

APPLE, M., (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós.

BALL, S. J., (Comp.), (1993), *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, Madrid: Morata.

BARTHES, R.(2003) *Variaciones sobre la escritura*, Buenos Aires: Paidós.

BAZÁN, M. D., (1999), "Adolescencias locales en mira de la 'noche' escolar", Informe Final de Investigación N° 722, sobre: Adolescencias locales y tecnologías disciplinarias. Una lectura desde Foucault. Dirigido por Adriana Quiroga. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

BAZÁN, M. D., A. Quiroga y M. C. Malisani, (2001), "Aprendiendo de alumnos y familias. Fondos de conocimientos para la enseñanza en zona de frontera" Trabajo de investigación 977. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta.

BAZAN, M. D. y A. Quiroga (2003), "Prácticas, desigualdad y diversidad étnica. La construcción de la diferencia", ponencia presentada en el Encuentro de Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Salta

BERNSTEIN, B., (1975), *Códigos, clases y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal Universitaria.

BERNSTEIN, B., (1986), "Una crítica de la educación compensatoria", En Autores Varios, *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid: La Piqueta.

BERNSTEIN, B., (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona: El Roure.

BERNSTEIN, B., (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Morata.

BIANCHETTI, R. G. (1994), "Una metamorfosis doctrinaria; los fundamentos neoliberales de la política educativa". Buenos Aires: Revista Argentina de Educación. Año 12.

BIRGIN, A., I. Dussel, S. Duschatzky, G. Tiramonti, (comp.), (1998), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires: Troquel.

BLANCO GARCÍA, N., (1994), "Los contenidos del currículum", en Angulo Rasco y N. Blanco García, (Comp.), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga: El Aljibe.

BLANCO GARCÍA, N. (1995) "El sentido del conocimiento escolar (notas para una agenda de trabajo", en Autores Varios, *Volver a pensar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*, Madrid: Morata.

BOBBIO, N. y Bovero, (2001), *Diccionario de Ciencia Política*, México: Siglo XXI.

BONILLO, M. B., (1997), *Informe de investigación. Trabajo N° 466*. Consejo de investigación de la Universidad Nacional de Salta. Dirigido por la Lic. Adriana Quiroga.

BOURDIEU, P. y J. C. Passeron, (1995), *La reproducción*, México: Fontamara.

BOURDIEU, P. y J. C. Passeron, (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: siglo XXI.

BOWEN, J., (1992), *Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglo XVII-XX*, Barcelona: Herder.

BRUSILOVSKY, S., (1992), *¿Crítica la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*, Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

CAMILLONI, A., (1996), "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", En *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.

- CAMILLONI, A. et alii, (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- CASTEL, R., (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- CHEVALLARD, Y., (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- CONTRERAS DOMINGO, J., (1990), *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid: Morata.
- CULLEN, C., (1997), *Críticas de las razones de educar*, Buenos Aires: Paidós.
- DA SILVA, T., (1995), *Escuela, conocimiento y curriculum*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DE ALBA, A., (1995), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DI TELLA, T., (2004) *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Buenos Aires: Ariel.
- DÍAZ BARRIGA, Á., (1992), *El curriculum escolar. Surgimiento y perspectivas*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- DÍAZ, E., (1995), *La filosofía de Michel Foucault*, Buenos Aires: Biblos.
- DONOSO TORRES, R., (1999), *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación latinoamericana*, Buenos Aires: Espacio.
- DURKHEIM, E., (1992), *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid: La Piqueta.
- DUSCHATZKY, S., (comp.), (2000), *Tutelados y asistidos. Programas sociales políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y P. Redondo, (2000), "Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas, en Duschatzky, S: *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, Págs. 121 a 185.
- EMILIOZZI, S., (2004), "Michel Foucault una aproximación en torno al concepto de poder". En García Raggio, *Del poder del discurso al discurso del poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- ENTEL, A. (1988), *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- EZCURRA, A. M., (1998), *¿Qué es el Neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente*, Buenos Aires: Lugar editorial.
- FILMUS, D., (1998), "La descentralización educativa en el centro del debate", En Isuani, A. y D. Filmus, *La Argentina que viene*, Buenos Aires: Editorial Norma.

- FILMUS, D., (1999), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*, Buenos Aires: Troquel educación.
- FOLLARI, R., (1992), *Práctica educativa y rol docente*, Buenos Aires: REI Argentina. S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique grupo Editor. S.A.
- FOUCAULT, M., (1971), Au de la du bien et du mal. Revista Actuel Nº 14, 1.971, En *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta. Págs. 31-44
- FOUCAULT, M., (1978) "Nuevo orden interior y control social". Intervención en la Universidad de Vincennes, publicado en "El Viejo Topo". Extra Nº 7, sobre el control social, 1.978. Págs. 5 a7. En *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M., (1986), *La verdad y las formas jurídicas*, México: Gedisa.
- FOUCAULT, M., (1990), *La vida de los hombres infames*, Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M., (1991a), *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta
- FOUCAULT, M., (1991b), *Saber y verdad*, Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M., (1992 a), *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets.
- FOUCAULT, M., (1992 b), *Genealogía del racismo*, Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M., (1994), *Hermenéutica del sujeto*, Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, M., (1989), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2003) "Cómo nace un libro-experiencia" en *El yo minimalista*, Buenos Aires: La Marca.
- GARCÍA RAGGIO, A. M., (Comp.), (2004), *Del poder del discurso al discurso del poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- GEERTZ, C. (1997), *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- GENTILI, P., (comp.), (1997), *Cultura, política y currículo. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires: Losada.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y Á. Pérez Gómez, (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal universitaria.
- GIMENO SACRISTÁN, J., (1998 a), *El currículum un reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J., (1998 b), *Poderes inestables en educación*, Madrid: Morata.
- GIROUX, H., (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- GOODSON, I. y J. Dowbiggin, (1993), "Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza", En Ball, S., *Foucault y la educación. Disciplina y saber*, Madrid: Morata.
- GOODSON, I., (1995), *Historia del curriculum*, Barcelona: Pomares-Corredor S.A.
- GOODSON, I., (2000), *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I., (2003), *Estudios del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GVIRTZ, S. y M. Palamidessi, (2002), *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique.
- HAMILTON, D., "Orígenes de los términos *clase y curriculum*". Revista de educación Nº 295. Citado por Terigi.
- KAPLAN, C.,(2000), *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aique.
- KEMMIS, S., *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LARROSA, J., (Ed.), (1997), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta.
- LITWIN, E., (1996), "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En autores varios, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- LUNDGREN, U., (1997), *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mc. LAREN, P., (1993), *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario: Homo Sapiens.
- MENDICOA, G., (2003), *Sobre tesis y tesisistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje*, Buenos Aires: Espacio editorial.
- NEUFELD, M. R. (Comp.), (1999), *De eso no se habla*, Buenos Aires: Eudeba.
- NIETZSCHE, F., (2001), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid: Tecnos.
- NUN, J., (2004), *Trabajo, ciudadanía y política*. En www.bazaramericano.com.
- PALAMIDESSI, M., (2001), "un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del curriculum para la escuela elemental", en Cuadernos de Pedagogía IV, Nº 9, Rosario, Centro de Pedagogía Crítica/Laborde editor.

PERRENOUD, P., (1990), *La construcción del éxito y fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas* Madrid: Morata.

POPKEWITZ, T., *Sociología política de las Reformas Educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid: Morata.

POPKEWITZ, T., *Gubernamentalidad y formación docente*. En Birgin, Alejandra y otras: "La formación docente: cultura, escuela y política. Debates y experiencias". Troquel. Pág. 56

POPKEWITZ, T. y M. Brennan, (comp.), (2000), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en educación*, Barcelona: Pomares Corredor.

PAPONI, M. S., (1997), *Michel Foucault: Historia, problematización del presente*, Buenos Aires: Biblos.

PUIGGRÓS, A., (1995), *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires: Ariel.

PUIGGRÓS, A., (1996), *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*, Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A., (1998), *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires: Contrapunto.

PUIGGRÓS, A., (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna.

QUIROGA, A., (1996), (Comp.), *Diagnóstico sobre los discursos que prevalecen en la dialéctica comunicacional adolescente-adulto*, Informe final. Trabajo de investigación N° 466. Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta

QUIROGA, A. y M. D. Bazán, (1996), *Discursos y políticas neoconservadoras. Sujetos, historias y resistencias. Una lectura desde la subjetividad*, trabajo inédito, elaborado para Encuentro Internacional de Trabajadores frente al neoliberalismo y la globalización, La Habana, Cuba.

QUIROGA, A. (2003) *Adolescencias locales...* Trabajo inédito. Fue presentado en las Jornadas Regionales de Formación Docente. Tartagal.

QUIROGA, A., R. Franchi et alii, (1998), "La relación educación-trabajo. Un tema controvertido en los márgenes" X Seminario Argentino de Orientación Vocacional. Buenos Aires.

QUIROGA, M. (2004) *Optimizando la gestión institucional a través de la profesionalización del equipo directivo*. Proyecto de concurso, Trabajo inédito. Aguaray, provincia de Salta.

RIOJA, L. (1997) *Tartagal y Norte del Bermejo. Apuntes, crónicas y relatos sobre su Historia y Geografía*, Tartagal: 3L ediciones.

- RODRÍGUEZ, L.** (1991) "La educación de adultos en la Argentina" en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- ROJAS SORIANO, R** (1990): *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*, México: Plaza y Valdez Editores.
- RUIDREJO, A.** (1999) *Nietzsche y Foucault, la constitución del sujeto ético*. Tesis de Licenciatura. Hemeroteca. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.
- RUIDREJO, A.** (2004) *Los dispositivos de poder: continuidades y rupturas*. Trabajo inédito. Salta.
- SINGH, P. y A. Luke** (1995) "Prólogo" en Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Editorial Morata.
- SIRVENT, M. T.** (1990): FICHA I: *El proceso de investigación, las dimensiones de la Metodología, la construcción del dato científico*. Ficha de Cátedra: Investigación y estadística II. UBA
- SIRVENT, M. T.** (1998) Fichas I, II, III y IV., Taller de investigación. Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires. Sede: Universidad Nacional de Salta.
- SIRVENT, M. T.:** (1996): *Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste*. Revista del I.I.C.E. Año V. Nº:9. Buenos Aires.
- SPIELMAN, G.,** (1997), (Compiladora), *BREVE DICCIONARIO SIRVENT. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica.
- TERIGI, F.,** (1999), *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- ULM, H. y A. Ruidrejo,** (1999), *Verdad y dominación en la obra de Michel Foucault*, Informe de investigación Nº 977. Consejo de investigación. Universidad Nacional de Salta.
- VARELA, J. y F. Álvarez Uría,** (1991), *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VARELA, J.,** (1995), "El estatuto del saber pedagógico". En AA.VV. *Volver a pensar la educación*. Volúmen II, Madrid: Morata.
- VARELA, J.,** (1997), *El nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid: La Piqueta.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I.,** (1992), *Métodos cualitativo I y II*. Centro editor de América Latina.
- VEIGA NETO, A., (comp.),** (1997), *Crítica pos-estructuralista y educación*, Barcelona: Leartes.

WALKERDINE, V. (1997): "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana". En Larrosa, Jorge: *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta

WHITTY, G., (2000), *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*, Valencia: Ediciones Pomares- Corredor.

WRIGHT MILLS, C. et alii, (1986), *Materiales de sociología crítica*, Madrid: La Piqueta.

Documentos trabajos, como referentes empíricos:

- **TERMINALIDAD DE PRIMARIA PARA ADULTOS A DISTANCIA.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **MÓDULO INTRODUCTORIO PARA DOCENTES.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **MANUAL OPERATIVO DE LOS CENTRO DE APOYO PEDAGÓGICO.** Plan Social Educativo. Presidencia de la Nación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **CIENCIAS SOCIALES. Módulos para docentes.** . Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **CIENCIAS SOCIALES 1.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **CIENCIAS SOCIALES 2.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994 .
- **CIENCIAS SOCIALES. Módulo Regional Salta.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Salta.
- **FORMACIÓN PARA EL TRABAJO 1.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **FORMACIÓN PARA EL TRABAJO 2.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **MÓDULO INTRODUCTORIO.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.
- **MÓDULO FINAL.** Plan Social educativo. Ministerio de cultura y educación de la Nación. Buenos Aires. 1994.

- **LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Nº 25.195.**

- **LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Nº 6829.**

DOCUMENTOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

- Historia del núcleo educativo.
- Ficha institucional.
- Proyecto institucional
- Documentación del Proyecto:
 - Modelos de convocatoria
 - Planilla general de pre-inscripción
 - Fichas de pre-inscripción.
 - Planillas de pre-inscripción

- Planillas de entrega de Módulos
- Fichas de seguimiento individual (por libros)
- Constancia de aprobación de "libros".
- Certificados de "Estudios primarios completos"
- Planilla general de promoción de alumnos.
- Informe de visita de seguimiento, por parte de la coordinación jurisdiccional (aquí se toman como indicadores: seguimiento de asistencia, vinculación con distintos sectores, organización de los encuentros presenciales, avances de los alumnos, capacitación continua, documentación recepción y distribución de materiales, patrimonios, logros, reajustes.
- Informes semestrales por parte de la institución (se toma como ítems: sectores a los que pertenecen los alumnos, actividades realizadas con los sectores, planilla de movimiento de alumnos, estrategias de retención, organización de los encuentros presenciales, etc.
- Informe del equipo directivo, acerca de la tarea realizadas en el CAP
- Informe con datos estadísticos
- Informe de movimiento mensual de alumnos.
- Inventario de material y equipamiento
- Informe del Encuentro provincial de Directores y Docentes del Proyecto 6

Otros Documentos curriculares consultados:

- Plan Trienal. Ministerio de Cultura y Educación. 1974-1977
- Resolución Nº 612. ST. Consejo General de Educación. Provincia de Salta. 1979.
- Curriculum Educación de Adultos. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. Salta. 1981
- Curriculum para escuelas primarias nocturnas. 1984
- Proyecto de reorganización administrativa y renovación curricular de las Escuelas de Jóvenes y Adultos. Consejo General de Educación de la provincia de Salta. Centro de Estudios y Proyectos Educativos.

Entrevistas en profundidad

XIII. ANEXOS

-Documentos Institucionales.

-Documentos Ministeriales.

-Documentos Institucionales referidos al proyecto.

-Guiones de entrevistas.

-Instrumentación de entrevistas.

ANEXOS

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

NUCLEO EDUCATIVO N° 7014 -

1.- INTRODUCCION

El reto se elaborar el documento fundante de nuestra institución con-lleva imaginar alternativas, tener utopías ,diseñar estrategias apropiadas a nuestra realidad, construir una escuela nueva en cuanto a ser escuela.

Los educadores tenemos claro que al formular y desarrollar nuestro P.E.I. tendremos una guía, un "marco de referencia", construiremos un compromiso que perdurara en el tiempo y nos identificara como institución.Nos permitirá el abordaje de la institución como una totalidad en la medida que apunta a identificar, comprender y transformar los distintos ámbitos y procesos de la vida escolar.

Nuestro propósito central consiste en reafirmar la idea de que la educación debe ayudar a cada alumno que se realice como persona a que elabore su proyecto personal de vida, proporcionándole una adecuada preparación para tomar decisiones y que la escuela, como institución específica destinada a la tarea de educar, vuelva a ser el motor de crecimiento personal y social de todos los jóvenes y adultos que asisten a nuestra institución.

Frente a la intención de ir construyendo una escuela nueva, no hay mejor punto de partida que desentrañar los orígenes de la escuela, es decir reconstruir nuestra Historia Institucional, rescatando e incorporando los elementos positivos del pasado, pero centrándonos en el presente e imaginando un futuro probable, un ideal, una imagen futura y en ese imaginario que construiremos encontraremos la clave que ligue lo deseado con lo posible,es decir como seremos en el próximo milenio.

2.- HISTORIA INSTITUCIONAL

Corría el año 1948, Tartagal estrenaba su título de ciudad, cuando un grupo de caracterizados vecinos, encabezados por el Capitán Rosales, Jefe del RIMTE 28, decidieron gestionar con éxito la creación de una escuela que atendiera a la población de adultos que por diversas razones no habían completado su escolaridad.

Fue así como inició sus actividades la Escuela n°161 "Arturo FASSIO", nació para brindar un servicio; para formar a los ciudadanos de la joven e incipiente ciudad. Inició su labor el 22 de junio de 1948, ante la falta de edificios, las autoridades educativas decidieron que la misma funcionara a contra turno en las instalaciones de la escuela Coronel Vicente de URIBURU, partiendo de la base de efectuar un aprovechamiento intensivo e integral del edificio.

La primera pagina de esta historia la escriben el Sr. Daniel GANAN TORRES, su primer director y el Sr. Lucio HEREDIA como primer maestro, sesenta alumnos dijeron "SI" al llamado de sus aulas.

El Sr. Arnoldo Saba CARDOZO ,se hace cargo de la Dirección , quien no solo prestigio los primeros años del nuevo establecimiento educacional, sino que trabajo incansablemente para su engrandecimiento.

Bajo su gestión, la escuela nocturna paso a llamarse a partir del año 1955 "Manuela GONZALEZ de TOOD", en homenaje a la figura sobresaliente de la Sociedad de Beneficencia Salteña. Además con visionaria alma de docente creo a partir del año 1963 dos turnos que funcionaron de 18 a 20,30 horas y de 20,15 a 23,30 horas.

Entre los años 1966 a 1979 la escuela en su intento de proyección comunitaria tendió redes inter-institucionales con el R.I.M.T.E 28. El fundamento y objeto de la misma era beneficiar a una gran masa de ciudadanos "bajo bandera" y que por diversas razones no habían podido completar su escolaridad básica. Así es que tras el trabajo eficiente de los

motivaron la fusión de los turnos en uno solo que pasaría a funcionar desde las 19 a 22,15 horas.

En el año 1980 todavía continúan los Maestros Instructores de Electricidad y de Carpintería, los trabajos realizados en la hora de Orientación Laboral fueron presentados en vidrieras de los comercios del medio. Se inauguró la "Semana de la Juventud", abarcando en su desarrollo charlas por el Rdo. Padre Cesar CALAMITA, exhibición gimnástica, actuación del ballet Palo Santo, ocasión que se realizó la primera elección de la Reina de los Estudiantes de la escuela nocturna, práctica que permanece hasta la fecha.

El servicio de Educación de Adultos pasó a depender de la Dirección General de Enseñanza Media, en el año 1981, registrándola como Escuela Nocturna Sede n° 500 - "Manuela G. de TOOD", en septiembre del mismo año se efectúa la primera consulta al personal sobre la premisa "desea continuar en el sistema o ser re-ubicado" de acuerdo al Art. 5° inciso b) de la Ley n° 5827.

Durante este período al producirse la transferencia de los Centros Educativos de nivel primario (DINEA) a la provincia, la escuela Nocturna "Manuela G. de TOOD" asumió la responsabilidad de ejercer el control de los centros que pertenecían a su radio de influencia.

La modalidad de Adultos retornó en 1983 a los lineamientos del Consejo General de Educación. Inspirados en los principios de la educación permanente en el año 1984 se re-elaboraron las Nuevas Bases Curriculares estableciéndose la escolaridad primaria en

- 4 años o ciclos para el analfabeto, donde el 1° ciclo abarcaría dos años
- 3 años o ciclos para el analfabeto funcional social, resignificando sus experiencias de escolaridad anteriores.

La intención de esta nuevas Bases debía responder a la heterogeneidad de la población que concurría y sigue concurriendo a las Escuelas Primarias Nocturnas Salteñas, que por sus rasgos particulares, tanto desde el punto de vista socio-económica y socio-cultural como desde la etapa madurativa (adolescente - adulto) se los considera una subcultura.

Se adopta el enfoque psicogenético como sustentación científica del aprendizaje, la selección de los contenidos debe trascender a la mera alfabetización, esta debía ser un instrumento que preparara al hombre para el desempeño de sus roles personales y sociales, con una conciencia crítica que le permitiera comprender, dominar y transformar su realidad.

Como criterio de promoción se considera la "flexibilidad" para minimizar las diferencias y garantizar los rendimientos escolares, teniendo como marco las posibilidades del propio sujeto.

El padrinazgo de la escuela fue concedido en el año 1985 a la Agrupación Tradicionalista Gauchos de GUEMES, quienes participaron y ayudaron de manera moderada en todas las actividades de la escuela.

El ballet folklórico fue organizado y preparado por la Sra. Susana BURGOS, secretaria de la Agrupación. El mismo participó con números artísticos en los actos conmemorativos al héroe salteño. Esta participación fortalecía la integración de la institución con la comunidad.

La movilidad propia de la población escolar hizo que la realidad educativa cambiara, las voces de los mayores fue dando pasos a las alegres y bulliciosas risas de púberes y adolescentes que inundaron las galerías y patios de la escuela, simbolizaban el deseo de completar su escolaridad primaria. Este hecho requería una respuesta inmediata, fue así que se gestionó la incorporación del establecimiento, al régimen de "Escuela de Menores y Adultos" ante las autoridades del Honorable Consejo General de Educación, modalidad que se concretiza mediante Resol. n° 1229/87.

El personal docente consustanciado con la nueva modalidad prosiguió estrechando las relaciones entre los Jóvenes y Adultos que asistían a sus aulas a través de proyectos como: Taller de danzas folklóricas; Semana del Estudiante, con programación de actividades deportivas, recreativas y sociales, en un marco de sana convivencia

La Sra. Nelly TAPIA de CIMADEVILLA fue la continuadora de la labor emprendida por la Sra. Ilda de SALAS, quien se jubila en 1987. Ella logra con éxito que las autoridades del Honorable Consejo General de Educación designara Maestros Especiales, para llevar a cabo una educación global, permitiendo el desarrollo integral de los educando,

fue así que contamos con Maestros Especiales de Actividades Prácticas, de Educación Física y de Música, incentivó además la formación del primer Centro de Estudiantes.

En 1988 la escuela nocturna no escapa a la crisis que azota al sistema educativo, como institución en la que esencialmente se realiza la acción educativa sistemática.

A fines de este año se realizaron encuentros de las escuelas nocturnas de Tartagal y General Mosconi para elaborar propuestas y analizar los objetivos del Primer Congreso para Escuelas de Adultos del NOA. Los docentes de adultos asumieron el compromiso y la responsabilidad de analizar críticamente el proceso y los resultados con la mira puesta en la proyección de futuros esfuerzos en esta modalidad. Este Congreso se realizó en el mes de diciembre en Salta capital, participaron en él las autoridades de turno: Presidente del H.C.G. de Educación Prof. María ALTUBE de PEROTA; Vice-Presidente Prof. María HINOJO de ANGULO, Secretario Técnico Sr. Antonio MARTINA y el personal docente de educación de adultos de cada rincón de la provincia y provincias del NOA.

En estas Jornadas la Sra. Presidente del Consejo Gral. de EDUCACIÓN expresó:
“la educación de adultos no debe ser concebida solo como alfabetización o como capacitación laboral, sino como una extensión de la Educación Básica Común, cuyo objetivo era lograr la integración de los jóvenes que van quedando marginados del sistema. Por lo tanto, esta educación debía adaptarse a sus características permitiéndoles adquirir seguridad, capacidad de ser, de pensar, de expresarse, de participar y de trabajar...”

La problemática que representa la educación básica de adultos requería la reubicación dentro de un marco que contemplara la realidad de la población a la que iba dirigida, esto llevó a los gobernantes de turno a promover la solución mediante un enfoque superador de la propuesta educativa. Surgió así EL PROYECTO DE REORGANIZACION ADMINISTRATIVA Y RENOVACION CURRICULAR DE LA EDUCACION DE JOVENES Y ADULTOS.

Para la elaboración de este proyecto se tomaron en cuenta experiencias instrumentadas por la Campaña Trienal de Alfabetización (Ley n° 6280) y los propósitos de la Dirección Nacional de Educación de Adultos, los cuales respondían a su vez, a los requerimientos de la política educativa del momento y el proyecto de país que se perfilaba en ella: revolución productiva, concertación social, pacto federal y unidad nacional.

En Abril de 1989 para iniciar la implementación del Proyecto se procede a la clausura de las escuelas nocturna de Salta capital y del Valle de Lerma en primer término, y se crean los Núcleos Educativos para Jóvenes y Adultos mediante Resol. n° 221/89.

El traspaso de nuestra institución al Proyecto de Reorganización Administrativa y Renovación curricular de Educación de Jóvenes y Adultos no fue fácil. El desconcierto ante la solicitud de renuncias, reubicación y clausura del establecimiento para dar lugar a una nueva estructura inspiró temor y desconfianza, por lo que significaba la pérdida de la fuente de trabajo.

Todas las escuelas nocturnas de la zona enarbolaron carteles, entonaron cánticos manifestando su rechazo por lo desconocido. Representantes de las fuerzas vivas de la ciudad, exigían explicaciones claras y garantías en la educación de adultos. Una ciudad de pie defendía la tradicional escuela nocturna n° 161 “Manuela G. De TODD”.

Como la decisión política estaba ya tomada a pesar de los esfuerzos realizados se concretó esta propuesta y se la incorporó al Proyecto registrándola con el número correlativo de “Escuela n° 1014 – Núcleo Educativo para Jóvenes y Adultos n° 14”, mediante Resol. n° 104/90 ST con toda la planta funcional existente en ese momento y reubicando a los docentes que deseaban salir del subsistema, corría el mes de septiembre de 1990.

En este momento la Sra. Nelly TAPIA de CIMADEVILLA, por haber ganado el concurso de directores es reubicada en la escuela Coronel Vicente de Uruburu, dejó en su breve paso por nuestra institución una estela de trabajo, responsabilidad y compañerismo.

El nuevo equipo directivo que asume esta conformado por Beatriz Z.BRAVO (Directora) y María Elena BRUSEGHINI de BURGOS (Vicedirectora), quienes consustanciadas con los nuevos cambios en la modalidad de educación para jóvenes y adultos se abocan a la tarea de reorganizar la institución teniendo como punto de partida los

nuevos lineamientos del Proyecto de Reorganización Administrativa y Renovación curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos propuesta que se basa en:

COGESTION EDUCATIVA	Protagonismo del alumno en el proceso educativo Jornada de reflexión con docentes y alumnos. Cursos de perfeccionamiento. Apertura a la comunidad.
DEMOCRATIZACION DE LA EDUCACION	El servicio educativo se presta donde la Comunidad lo requiera Nuclearización de escuelas Apertura de Aulas Satélites en Barrios, Villas, Hogar de ancianos etc.,
ESCUELA NO GRADUADA	Ingreso y egreso en cualquier momento Del año. Respeto por: * Experiencias de vida. * Ritmo de aprendizaje * Tiempo disponible para el estudio. Renovación curricular: currículo abierto e inserto en la realidad.
EDUCACION PARA EL TRABAJO	Como medio de realización personal y promoción al bienestar social Creación de talleres. Revitalización de formas solidarias de trabajo.

En el año 1991 funcionaron los siguientes talleres de Orientación Laboral: Corte y confección, Tejido, Electricidad, Tapicería y Panadería. El cierre del período lectivo se realizó en el Complejo Municipal de la localidad de General Mosconi, donde se reunieron todos los núcleos de la zona (desde Embarcación hasta Salvador Mazza) participando en actividades conjuntas, exposiciones de los trabajos realizados en los Talleres y en numerosos números artísticos, cuyo actor principal fue el alumno. Este hecho alcanzó memorable relieve por la presencia de autoridades del Honorable Consejo Gral. de Educación y de la supervisora de la modalidad adultos Sra. Rita MACLUF de CASTRILLO.

Hoy docentes comprometidos con la modalidad continúan trabajando incansablemente para que nuestra institución crezca, se realizan múltiples acciones tendientes a crear en los alumnos el ámbito propicio para su crecimiento, despertar su interés y alentar sus esfuerzos

3.-DEFINICIONES DE P.E.I.

Es una herramienta de gestión

- Es pensar la escuela otra vez.
- Es la materialización de la principal innovación de la Ley Federal encaminada a superar el paradigma tradicional

- Es una estrategia para generar y vivenciar una nueva visión alternativa de la educación. "La escuela que deseamos".
- Desarma las conductas estereotipadas y disminuye la incertidumbre
- Otorga sentido a las múltiples acciones cotidianas.
- Alienta el estudio y la reflexión.
- Coordina la acción de cada uno de los miembros del equipo de trabajo, incorpora la autoevaluación al quehacer docente.
- Es el elemento integrador del proceso global de transformación institucional.
- Es el ideario propio, la misión educativa de la institución con intencionalidad política y pedagógica.
- Es la estrategia de participación comunitaria para fortalecer la institución escolar en los aspectos esenciales de autonomía, autogestión, identidad y calidad educativa.
- Es un mecanismo de auto-formación continua de los docentes en relación directa con el proyecto político, en respuesta a la realidad institucional y el proyecto pedagógico.
- Racionaliza el uso del tiempo.
- Ubica adecuadamente la planificación y valora la vida escolar.
- Coherente con el contexto escolar, el P:E:I. Es un instrumento para la gestión, que enumera y define la identidad de la institución, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución.

4.- OBJETIVOS GENERALES

- Ayudar a que cada alumno se realice como persona, elabore su proyecto personal vida, proporcionándole una adecuada preparación para tomar decisiones.
- Proporcionar una formación básica común garantizando su acceso, permanencia, promoción y la igualdad en la calidad y logros de los aprendizajes.
- Generar una respuesta educativa que sea capaz de contener las necesidades y orientar los intereses de los alumnos que se encuentran en una etapa especial: la adolescencia.
- Garantizar la viabilidad, y la articulación entre los planes vigentes y la propuesta posible, previendo las estrategias que posibiliten al alumno/a significar lo aprendido en etapas precedentes.
- Promover la educación para el trabajo para una población socio-económica activa que necesita insertarse en un mundo sumamente competitivo ue

demanda personas creativas, aptas para trabajar en equipos y ser capaces de resolver problemas

- Promover la viabilidad de articular acciones de concertación con diversos sectores de la sociedad civil y otras áreas del gobierno, dictando, movilizando y optimizando recursos humanos y materiales.

5.- LA EDUCACION DE ADULTOS CONCEPTUALIZACION

“La revisión histórica de las diversas concepciones que han predominado en la educación de adultos hace ver la dificultad, por no decir la imposibilidad de adoptar una definición que las englobe a todas. El problema es aún mayor si se considera la variedad de procesos educativos implicados en la educación de adultos: alfabetización, educación básica, desarrollo de la comunidad, capacitación para el trabajo, conscientización, educación para la organización, etc. Y la heterogeneidad de los grupos destinatarios.” Alfonso CASTILLO y Pablo LATAPI.

La preocupación y la práctica de la educación de adultos aparece conjuntamente con el proceso de industrialización y el desarrollo de las ideas democráticas a mediados del siglo XIX.

Poco después de creada la UNESCO y bajo la influencia de esta organización, se inicia un tratamiento más sistemático de los fines, contenidos, instituciones, problemas, métodos y técnicas de la educación de adultos. Tres Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos van marcando su evolución y práctica.

En la XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO (Nairobi 1976) se propuso una definición de la Educación de Adultos, que fue tomada como marco de referencia por otras organizaciones, gobiernos, instituciones, especialistas, etc.

“La expresión de educación de adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en la forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas adultas por la sociedad a la pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrados e independientes” (UNESCO 1976).

En la práctica la educación de adultos se entiende como:

- EDUCACIÓN COMPENSATORIA: La que se proporciona a los individuos que se hallan en desventaja, porque realizaron educación escolar deficitaria, *“es también una forma de equilibrar la desigualdad de oportunidades”*. Este es el alcance que se le ha dado con mas frecuencia.

- Alfabetización de adultos: básicamente consiste en enseñar a leer y escribir, en algunos casos con algunas nociones de cálculo.

- Forma de completar o de suplir una carencia educativa no adquirida por falta de acceso o abandono del sistema escolar.
 - Adquisición tardía de certificados que acreditan la terminación de estudios escolares; se trata de completar etapas escolares que no fueron cumplidas en su momento.
 - Alfabetización funcional, proporcionando al adulto una capacidad que va más allá de una mera capacitación para la lectura, escritura y cálculo.
- EDUCACION TRANSITORIA: Se da esporádica y circunstancialmente, como una forma de *aggiornamiento* en relación a cambios que se han producido o como modelo de asegurar la movilidad profesional.
 - Orientación profesional
 - Especialización en un determinado campo de actividades
 - Perfeccionamiento.
 - Reciclaje profesional.
 - EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA: Se ofrece como complemento de la formación ya recibidas y que permite ampliar las diferentes formas de participación y realización personal, grupal y colectiva.
 - Formas de llenar creativamente el tiempo libre y acceder al disfrute de los bienes y objetos culturales.
 - Aprendizaje y adquisición de conocimientos, destrezas, actitudes y conductas de cara a la participación en la vida laboral y ciudadana.

De esta diversidad de contenidos acerca de las prácticas concretas de la educación de adultos es fácil constatar que cualquier forma de educación influye de alguna manera sobre el sujeto y contribuye en el desarrollo social de ese sujeto.

6.- EVOLUCIÓN Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Lo que se entiende por educación de adultos ha recorrido diferentes fases o momentos. No solo existe diversidad de alcances y significados en la concepción de la educación de adultos, sino que también el concepto ha cambiado con el tiempo. Procuraremos hacer una categorización distinguiendo cuatro momentos, tomando como punto de partida la evolución que se da desde mediados del siglo XX.

PRIMER MOMENTO: En los años cincuenta ya existe una cierta sistematización y un cierto desarrollo teórico y metodológico acerca de la educación de adultos, entendida como educación fundamental, (concepto que la UNESCO difundió ampliamente a fines de los años cuarenta), destinada a los adultos que no habían tenido una educación formal. Su propósito era el de proporcionarle los elementos básicos para la participar en la vida social y permitir su desarrollo personal.

Durante esta fase la educación de adultos es pensada como una forma de *educación compensatoria*. De este modo, la educación de adultos es concebida como forma de

suplir las deficiencias de los adultos que no han tenido acceso a los beneficios de la educación o que no han alcanzado los niveles mínimos, por no haber podido incorporarse o permanecer en el sistema.

Como la tarea de la educación de adultos es concebida como una replica del enfoque escolar, los métodos y técnicas pedagógicas que se utilizan suelen ser los clásicos, centrados en el proceso enseñanza - aprendizaje, sin muchas consideraciones sobre el contexto socioeconómico y sin atender a las peculiaridades características del educando. El rol del educador de adultos podría decirse que es "el de un maestro que enseña a personas que no han logrado un nivel suficiente de escolarización."

En estos años son instituciones no gubernamentales las que juegan un papel importante en este tipo de educación de educación de ahí que se la considera como paralela al sistema educativo y no parte de él.

SEGUNDO MOMENTO: Lo situamos en los años setenta cuando la educación de adultos era entendida básicamente como *educación funcional*. No solo se requiere capacitar para la lectura, la escritura y el cálculo, sino convertir al analfabeto en un "buen trabajador". Su objetivo, según un documento de la UNESCO es el de desarrollar las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permita al individuo participar efectivamente en todas aquellas actividades que requiere el uso de estas capacidades, se trata de entrenar y educar a la mano de obra para volverla más productiva y útil, tanto para el educando como para la sociedad." *Se vincula la educación de adultos al desarrollo socio económico mediante cierta capacitación técnica*".

En esta fase se dan tres grandes cambios:

- Se institucionaliza la educación de adultos (forma parte del sistema escolar)
- Se desarrollan métodos y técnicas adecuadas para trabajar con adultos, la que prevalece en este período es "*el adultos es educable pero de manera diferente del niño y del adolescente*".
- Se forman educadores especializados para realizar esas tareas, habida cuenta de las características psicológicas de los adultos.

Esta ya no es considerada como una acción ocasional, sino como una tarea normal de los pueblos, de las naciones y como política a desarrollar por cualquier país que desee adaptarse a los cambios que se producen en el mundo.

TERCER MOMENTO: Temporalmente lo situamos en los años setenta, se toma conciencia de que todo hombre debe aprender a lo largo de toda su vida en torno a la idea de la *educación permanente*.

Durante esta década tres hechos confluyen en la configuración de nuevos modelos a saber:

- La idea y la practica de la educación libertadora cuyo referente principal ha sido y sigue siendo; Paulo FREIRE.
- La idea de la descolarización de Ivan ILLICH que no tendrá repercusiones operativas, pero servirá para cuestionar el monopolio de la escuela en el saber y en la adquisición de conocimientos. Se desvaloriza la educación formal para transformarse en un proceso funcional revalorizando la educación no formal. Esto incide en el uso de los métodos, técnicas y procedimientos educativos, se toma conciencia de que los medios de comunicación social constituyen una modalidad educativa paralela, sin control del sistema educativo. La comunicación alternativa aparece como un instrumento y medio de la educación de adultos.
- Los trabajos de Mario KAPLUN reflejan estos medios y procedimientos para la educación de adultos. Es el momento en que se inician algunas formas de educación a distancia. Cambia el rol del educador de adultos que se

transforma en un animador, facilitador, coordinador y organizador del grupo de adultos que quiere formarse de acuerdo a sus propios intereses y necesidades.

Podemos decir que a fines de los setenta, la educación de adultos ha sido reconocida como parte del sistema educativo, pero aun siendo reconocida *no es un área a la que se de prioridad dentro de la política educativa.*

Durante estos años se realiza la III Conferencia Mundial de Adultos (Tokio agosto 1972), donde se examinaron las tendencias de la educación de adultos durante el decenio anterior, con algunas propuestas de estrategias para el futuro. Las finalidades y estrategias que se proponen reflejan que la educación de adultos ha caído también en la ilusión mesiánica, que encontramos en otros campos de la intervención social.

CUARTO MOMENTO: fase que llega hasta nuestros días, se observan perfiles diferenciados entre la experiencia latinoamericana y la experiencia de los países desarrollados.

En Europa la educación de adultos sigue siendo considerada como una expresión de la educación permanente, en América Latina se la denomina "educación popular" cuyo objetivo es contribuir a la transformación social de cara a la construcción de una nueva sociedad que responda a los intereses de los sectores involucrados. Si en Europa lo que distingue a la educación de adultos es su carácter cada vez más multiforme en América Latina ésta deviene en una práctica político-pedagógica. Su función (la de la educación popular) es la de potenciar la capacidad de los grupos populares para convertirse en agentes de su propio proceso educativo. En Europa la educación de adultos pretende crear las condiciones para que todos los ciudadanos puedan alcanzar su plenitud personal en coherencia con sus opciones y proyectos de vida. Los destinatarios en América Latina son los sectores populares, en Europa toda persona adulta a la que se le ofrece la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida.

En cuanto a los métodos, en América Latina las alternativas metodológicas que ofrecen la educación de adultos esta dado en el creciente desarrollo de métodos y técnicas cuyas variables es el participante. En Europa predominan los métodos psicopedagógicos, anti-autoritarios y no directivos. Ambos procedimientos tienen en común la preocupación de procedimientos que generan procesos participativos.

La educación de adultos institucionalizada en América Latina sigue dentro del sistema formal, aunque sus modalidades operativas en muchos casos no sean convencionales. En Europa se encuentra inserta en las estructuras formales y no formales, diferentes grupos sociales (sindicatos, iglesias) desarrollan una variada gama de actividades específicas propias de la educación de adultos.

En algunos países se sigue hablando de la educación de adultos como un subconjunto integrado al proyecto global de la educación permanente, además en uno y otro continente, encontramos en común la tendencia a la des-formalización (o formas no escolarizadas) de la educación de adultos, basadas en la dinámica de la participación más que a la aplicación de programas. Esto rompe los esquemas y estilos pedagógicos de los sistemas institucionalizados.

Por último al educador de adultos se le asigna fundamentalmente un rol de animador, facilitador que estimula, alienta y facilita la acción de los mismos participantes. Se trata de educar a partir de las propias potencialidades, enriquecidas por los aportes que proporciona el mismo proceso educativo. Aprender de la vida, aprender de los otros, aprender de la realidad dentro de un proceso de "acción-reflexión

"acción-reflexión" continuo y abierto sin límites en el que los elementos teóricos no son utilizados para conceptualizar conceptos sino para conceptualizar y transformar la realidad.

7.- MARCO NORMATIVO - BREVE RESEÑA HISTÓRICA

A mediados del siglo pasado, se supera la inestabilidad política reinante en el país y se consolida la integración nacional. En la década de 1880 se consigue imponer la paz administrativa en el territorio a partir de un proyecto de corte netamente liberal, cuya prosperidad económica estaba basado en el desarrollo agro-exportador, en el tendido de líneas

férreas y en la necesidad de población inmigrante que le proporcionara la mano de obra indispensable para su ejecución.

A la educación se le otorga un papel fundamental pues debía tener como objetivo la formación de ciudadanos que contribuyan al desarrollo material del país. La escuela se ocuparía de homogeneizar a una población muy diversa y a culturas encontradas como las que en aquel momento ocupaban el país. Se le asignó un carácter redentor, creyendo que de ella emanaría la fuerza necesaria para redimir al hombre de la ignorancia y de la opresión política. Se declara a la educación de interés nacional implementando la política educativa desde tres líneas de acción:

- La expansión de la instrucción primaria, se crearon escuelas, se establecieron subvenciones de Nación para las provincias más pobres, surgieron las escuelas normales para la formación de los docentes.
- La creación de los colegios nacionales como estudios preparatorios para el ingreso a la Universidad.
- La nacionalización de las Universidades.

Esta política agudizó la tendencia a la centralización que ya existía en el país. La generación del '80 se adhirió al positivismo y al liberalismo. El predominio del positivismo se manifestó en la educación marcándole un carácter laico, enciclopédico y estatal.

La educación primaria se organizó a partir de dos leyes: la Ley nº 1420 (1884) y la Ley Lainez (1905), donde se subraya el carácter obligatorio, gratuito y gradual.

La Ley 1420 establecía el fin de la educación primaria. En su artículo primero decía "*favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años*". Esta enseñanza era obligatoria, gratuita, gradual y surgía como una expresión de una larga lucha por organizar, sobre bases sólidas, la escuela primaria argentina.

Fue creada para transformar en ciudadanos a quienes no lo eran, es decir a los hijos de los inmigrantes que tenían otro idioma, otra cultura. También tenían en cuenta a los que provenían de las regiones más alejadas de Buenos Aires, donde los habitantes estaban influenciados por la cultura de los países limítrofes.

La idea de la escuela era construir la Nación en base a la igualdad, más que a la igualdad, esto se transformó en un mito debido a que el modelo impuesto en la práctica impuso notorias desigualdades, sin embargo significó un lugar para la integración de etnias muy disímiles. De allí la valoración que hicieron de ella los inmigrantes; por permitirles adquirir igual reconocimiento que al nativo y lograr ascenso social. Aun hoy, a pesar del desprestigios de la escuela como institución, por haber evolucionado más lentamente que el sistema social, vemos que genera fuertes expectativas en los adultos de los sectores más desfavorecidos, considerándola un lugar privilegiado.

La Ley 1420 de educación sancionada en Julio de 1884, en su Capítulo I "Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias", legisla en el Art. 11º el establecimiento de las siguientes escuelas ESPECIALES de enseñanza primaria:

ESCUELAS PARA ADULTOS, en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, fábricas y otros establecimientos donde puedan encontrarse ordinariamente reunidos un número, cuanto menos de cuarenta adultos "educables".

ESCUELAS AMBULANTES, en las campañas donde, por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

Además el Art. 12º señala el mínimo de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos, esta comprenderá estas ramas: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad, nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional, explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionen con la industria habitual de los alumnos de la escuela...

La Ley de educación común de la provincia de Salta dictada en enero de 1954, durante el gobierno del Dr. Ricardo DURAN, lleva el nº 1695, vino a derogar la Ley 164 del 22 de julio de 1889 que a su vez reemplazó a la primera Ley de Educación nº31 que data de

1886. Esta en su Art. 1º declara *"la educación en la provincia será común, especial y gradual, y su objeto el desarrollo integral del educando"*

En sus postulados establece la gratuidad y obligatoriedad, determina un sistema escolar, graduado en parangón con las edades. Así las personas de ambos sexos mayores de 14 años están obligadas a concurrir a las escuelas especiales (Art. 5º).

El Art. 21º contempla el establecimiento de los distintos tipos de *escuelas especiales*: Jardines de Infantes, Escuelas Vespertinas, Escuelas Nocturnas primarias y de Capacitación para ambos sexos, anexas a establecimientos de personas reclusas... de adaptación para indígenas.

Confía el gobierno escolar al Consejo General de Educación, entidad autárquica que le competía la gestión administrativa y técnica de la educación inicial y primaria, en él estaban representados los docentes y los padres de los alumnos.

Para su aplicación práctica necesitó del Reglamento General de Escuelas, aprobado por Dcto. N°4251/69 y sus modificatorias introducidas mediante Resol. n° 2452/80, este documento legal orgánico y sistemático se convirtió en el mejor orientador de la acción docente y de la labor escolar. Esta fraccionado por la materia que trata, cuyo estudio se especifica en cada uno de los 23 títulos. Cada título a su vez está dividido en capítulos que responden a los distintos aspectos que ofrece cada tema, a través de sus 658 artículos observa un ordenamiento lógico-sistemático.

El Título 13 *"De las escuelas comunes de regímenes especiales"* en su Capítulo I *"De las modalidades de las escuelas comunes de regímenes especiales"* se determinan las modalidades de educación que integran este sistema de enseñanza tan complejo.

El Título 14 *"De las escuelas de menores y adultos"* encontramos algunos postulados que deberán reglar la acción educativa, la aplicación del Currículum de Escuelas Comunes o de Adultos (según las edades y requerimientos de los grupos de alumnos), como así también las actividades de Taller, especificando las especialidades a impartir, las que debido razones presupuestarias no se concretan en la práctica.

En el año 1983 el gobierno constitucional de nuestra provincia fijó como prioridades de su política de gobierno a la Salud y a la Educación, por ello en Consejo General de Educación adopta como fines de su política educativa los enunciados por el Sr. Gobernador Dn Roberto ROMERO y que expresan: *El fin de la educación es: posibilitar la dignificación del hombre mediante su pleno desarrollo, para que con su accionar revalorice y produzca cultura, transformando y construyendo el destino histórico y el bien común de su pueblo, en una democracia inserta en un régimen representativo, republicano y federal pleno de JUSTICIA SOCIAL"*.

En base a lo enunciado, el gobierno escolar adoptó una serie de acciones consecuentes con los postulados fijados por la política educativa, surge así como proyecto especial "Campaña Trienal para Adultos de Finalización de Estudios Primarios" (Ley 6280/84) que se corporiza en más de 200 Centros Educativos que funcionaron en Capital y el interior de la provincia.

Con el resurgimiento de la democracia hace notoria la necesidad de una nueva Ley de Educación que revisara toda la legislación vigente y propusiera un cambio significativo en la educación, basado en un proyecto de hombre que contemple su inserción y continuación en un plano político-democrático que le posibilite el acceso a la cultura del Siglo XXI.

El Congreso Pedagógico Nacional realizado entre 1985 y 1988 convocó a la sociedad argentina al debate sobre la educación. Hizo un diagnóstico crítico sobre los distintos aspectos de la realidad educativa y puso de manifiesto los puntos de coincidencia y un abanico de propuestas de diferentes grupos y sectores.

Las propuestas mostraron la necesidad de incorporar nuevas temáticas y metodología, de flexibilizar la organización escolar, y de un mayor acercamiento al mundo del trabajo y la producción, para adecuar la educación a lo que nuestra sociedad necesita hoy.

Hubo numerosos proyectos, se consultó a más de 80 entidades intermedias, se recibió la opinión de miles de ciudadanos y así se llegó a sancionar la Ley Federal de Educación (nº

24.195 /93), con el consenso de la mayoría de la Cámara de Diputados y de todos los partidos políticos en el Senado. Su mérito principal es haber organizado todo el Sistema Educativo Argentino, sobre la base de las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional.

A grandes rasgos esta Ley establece un sistema federal y democrático para el gobierno de la educación, cuya política será establecida y garantizada por el Poder Ejecutivo Nacional en consenso con los Poderes Ejecutivos de las provincias.

Con respecto a la financiación de la educación establece la duplicación gradual del presupuesto educativo y la formulación de un Pacto Federal Educativo para cumplir con las metas de financiamiento dispuestas por la Ley. Se responsabiliza en extender a diez años la escolaridad obligatoria modificando los niveles y ciclos, en renovar los contenidos de la enseñanza (CBC), tratar de articular la educación con el mundo del trabajo y establecer una Red de Formación Docente Continua.

El Estado reafirma su responsabilidad para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de toda la población, a la vez que se asegura la gratuidad de la enseñanza, dar organicidad poner en marcha y formular las normas que correspondieren para lograr su efectividad.

La Ley Federal esta dividida por la materia que trata en doce (12) títulos, estos a su vez esta fraccionados en capítulos que responden a los distintos aspectos que ofrece a través de 71 artículos.

En el Título III que determina "Estructura del Sistema Educativo Nacional", encontramos en el Capítulo VII, algunos postulados pedagógicos que deberán reglar la acción educativa de *los Regímenes Especiales* que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o el medio, no obstante estos deben integrarse a la estructura del sistema educativo a fin de asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as.

En su política de Estado el Gobierno Provincial del Dr. Juan Carlos ROMERO define a la educación "*como un bien social de interés público*" y como los postulados consagrados por la Ley Provincial de Educación Común n° 1695/54 no condice con la nueva estructura del sistema educativo señalada en el Art. N° 10 de la nueva Ley de Educación, adhiere a la transformación total de la estructura educativa provincial mediante el dictado de la Ley de Educación Provincial n° 6.829/96

En consecuencia se debía repensar la organización de la Administración escolar, no se podía seguir concibiendo la superestructura de gobierno escolar conformado por el Ministerio y un Consejo de Educación, como entes orgánicos de funcionamiento paralelos, se procede a la "clausura" de este último mediante Dcto de necesidad y urgencia n° 58/95 dando lugar a una estructura orgánica única del gobierno escolar, para que ponga en marcha la transformación educativa posibilitando dar respuestas equitativas a todos los salteños sin distinción de edad, de origen, de espacio geográfico, de potencial intelectual o de identidad cultural, sino solo por su condición de persona como tal.

La nueva norma jurídica provincial esta dividida por el tema que trata en 12 Títulos, estos a su vez están divididos en Capítulos que abarcan distintos temas a través de los 73 artículos que presenta. Así encontramos en el Título III sobre "Estructura y Objetivos" que dedica desde los Art. 23 al Art. 28 correspondientes al Capítulo VIII dedicado a "*Educación Especial, de Adultos y Regímenes Especiales*" notándose la total aceptación a todos los postulados de la Ley Federal de Educación.

Reafirmando la decisión del Estado provincial con respecto a los lineamientos de la política educativa, la que comenzó a aplicarse efectivamente desde el 10 de diciembre de 1995, esta basada en cuatro pilares fundamentales:

- Aplicación de la Ley Federal y Provincial de Educación.
- Profesionalización de los cuadros docentes.
- Mayor presupuesto para educación.
- Administración eficiente y operativa del sistema educativo.

A pesar de ser la Capacitación una dimensión de la política educativa del gobierno provincial los docentes de la modalidad Adultos no fueron incluidos en ningún cronograma de capacitación llevado a cabo por la Red de Formación Docente.

actividades para dar respuestas adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos.

La planificación muchas veces responde a la inmediatez, se le reconoce al alumno adulto la capacidad de definir sus propósitos. El currículum es el resultado de una sistematización de los conocimientos, habilidades y destrezas que él percibe como necesarios.

UNIDAD CARCELARIA: Mediante Disposición nº 114/97 el Servicio Penitenciario de la Provincia autoriza el funcionamiento de un Aula Satélite en el interior de la Unidad Carcelaria nº 5, de esta ciudad iniciando sus actividades el 10 de marzo de 1997.

La cárcel es sin lugar a dudas uno de los lugares poco usuales para desarrollar las prácticas de enseñar y aprender, no obstante los docentes que allí se desempeñaron demostraron que trabajar en la cárcel es un verdadero desafío. Es un lugar donde la tensión y la desconfianza es el clima que rige, es un sitio donde la gente no quiere estar pero están.

Como todo penal hay un "escalafón social" y la categoría depende del delito cometido o del poder adquisitivo, los más despreciados y marginados son los "violetas", es decir los condenados por violación.

La población carcelaria esta compuesta por aproximadamente 50 detenidos, mucho cumplen condenas de 40 años, otros esperan ser procesados. Los que tienen el privilegio de trabajar, gracias a la buena conducta, o los que deciden estudiar abandonan su celda momentáneamente, los demás continúan su rutina diaria.

En el aula son respetados y considerados sólo alumnos, la maestra no indaga los motivos por los que estos hombres llevan a cuesta historia de robos, muertes y/o violaciones. Actualmente se está trabajando en un espacio reducido e inadecuado (un pasillo), con todas las limitaciones que esta falta de espacio implica.

Por gestiones de su Alcaide hoy se esta construyendo una nueva unidad penitenciaria con la infraestructura adecuada para que funcione el Aula Satélite por cuanto el servicio penitenciario debe garantizar al interno el ejercicio de su derecho de aprender.

La practica pedagógica es preponderadamente formativa, procurando que el interno comprenda sus deberes y normas que regular su convivencia, las actividades educativas no deben transgredir las normas penitenciarias ni de seguridad.

PROYECTO 6 – EDUCACION BASICA PARA ADULTOS A DISTANCIA

Esta dirigida a aquellas personas mayores de 18 años que por diferentes razones se han visto imposibilitados de terminar sus estudios. Esta enmarcado en una concepción que implica que los adultos pueden revalorizar, sistematizar y poner en práctica sus propios conocimientos y/o habilidades al mismo tiempo que incorpora otros.

El diseño curricular esta estructurado en cinco áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, Formación para el Trabajo, para cada una de estas áreas se elaboraron seis módulos impresos. La propuesta cuenta además con un Módulo Inicial que cumple una función diagnóstica, un Módulo Regional y un Módulo Final donde se proponen actividades de integración sobre los contenidos desarrollados en los módulos.

Para facilitar el trabajo de los docentes se elaboraron también **MODULOS PARA DOCENTES**, donde se profundizan los contenidos seleccionados para los alumnos y se plantean sugerencias de actividades y de evaluación para cada módulo.

REQUISITOS PARA LOS ASPIRANTES: Los adultos que no han completado la escolaridad básica manifiestan una gran heterogeneidad respecto de la cantidad y calidad de los conocimientos de que disponen cuando deciden reiniciar sus estudios. Estos conocimientos producto de la historia educativa de cada uno y de todos aquellos aprendizajes que han realizado a lo largo de su vida, se constituyen en el punto de partida a partir del cual es posible construir nuevos aprendizajes. El reconocimiento de estos saberes sirven para orientarnos a brindar a cada uno "la oferta educativa acorde a sus posibilidades." Sistema Presencial – Sistema a Distancia.

Para incorporar a un alumno al Proyecto en términos generales se consideran como pre-requisitos que el alumno posea:

8.- ORGANIZACIÓN

Nuestra institución tiene una estructura organizativa formal, la Planta Funcional responde al texto legal vigente y la cobertura de cargos a la normativa actual:

PLANTA FUNCIONAL

	Pers. Directivo		Pers. Docente		Aux. Direc.		Pers. Servicio	
	V	M	V	M	V	M	V	M
Titulares			1	7				
Interinos		1		6		1	1	1
Suplentes		1	1	1				

Como deseamos transformar la institución en una organización que enseña y aprender, comenzamos previendo una redefinición de la propuesta educativa a saber:

TRABAJO POR AREAS: Constituyen el ámbito de aprendizaje de los contenidos.
Distribuidos en módulos de 55'

TALLERES: Pensados como espacios de producción de recursos vinculados con distintas
Prácticas, pueden estar coordinadas por docentes de área o requerir el aporte de profesionales externos.
Permitirá el abordaje de diferentes disciplinas a partir de visiones integradas.

PROYECTOS: Diseñados para el abordaje de problemas reales, abarcando un abanico de posibilidades:
sanitarias
adiciones
sociales
culturales
deportivos
ecológicos
para elaborar juntos alternativas, evaluables y proseguir.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL: La educación de Adultos comprende dos modalidades.

PRESENCIAL

(Núcleo - Aulas Satélites)

SEMIPRESENCIAL

(Centro de Apoyo Pedagógico CAP)

NUCLEO: Las secciones se organizan atendiendo la certificación de los alumnos, los conocimientos previos, la franja etárea y por sobre todo atendiendo la normativa vigente, respecto a la cantidad mínima exigida, 21 alumnos presentes.

AULAS SATELITES: Se establecen atendiendo las características de la comunidad donde está inserta el Aula, se planifica una oferta diversificada de

- Nociones matemáticas básicas
- Comprensión lectora
- Cierta fluidez en la escritura
- Capacidad para trabajar con material impreso

El aula destinada a la atención de estos adultos se llama C.A.P. (Centro de Apoyo Pedagógico), atiende 40 alumnos distribuidos en cuatro días a la semana, el día viernes sin atención a alumnos es destinado a la Capacitación Continua

9.-PROPUESTA DE GESTION

Con ANTUNEZ podemos definir "gestión" como el conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la consecución de unos objetivos planteados a un determinado plazo.

Un PROYECTO EDUCATIVO estructurado como una gestión participativa y democrática inicia la tarea fijando los objetivos en común (aceptación, consenso, implicancia) por tanto permite un trabajo autónomo y potencia la delegación y el reparto de tareas en dos pasos siguientes (confianza, aumento de la participación claridad y transparencia en el proceso) y plantea una evaluación final de

De nuevo en común, a partir de los compromisos iniciales y en el marco en el que todas las partes conocen las circunstancias (recursos, restricciones, posibilidades) que han rodeado al caso.

PROPUESTA PEDAGOGICA DE GESTION

OPTIMIZAR RECURSOS

Generar proyecto de inversión:
Salida laboral
Micro experiencias
Talleres alternativos.

CONFORMAR NUEVOS EQUIPOS DE TRABAJO

Gestión de proyectos
Equipo Directivo y Equipo Docente
Información
Bajada institucional
Consulta, aceptación
Elaboración

DIAGNOSIS

General

Particular

DETERMINAR NUEVOS ESPACIOS

De construcción de saberes desde Lo social.

FORTALECER RELACIONES

Trabajo en red.
Restablecer relaciones con instituciones del medio
Profundizarlas y mantenerlas

10.- NUESTROS ALUMNOS -

La población escolar que concurre a nuestra aulas sufre las desigualdades sociales existentes: familias desintegradas, violencia familiar, adicciones, alcoholismo y las causales: subocupación, trabajos precarios, cuenta propia, jornaleros, falta de vivienda digna, precariedad sanitaria.

En su mayoría púberes y adolescentes que por su condición económica tan precaria han debido abandonar sus estudios e ingresar al mundo laboral, asumiendo roles de adultos, reafirmando que la adultez no pasa por la dimensión cronológica sino por la asunción de roles y responsabilidades de tipo social. Estos adolescentes no son los jóvenes con pertenencia a aquellas clases sociales con derecho al "tiempo de espera", a la "moratoria social" en la elaboración de la "crisis de la adolescencia", sino que son expulsados tempranamente al mundo del trabajo.

Afrontan idénticas exigencias de los trabajadores adultos y sufren las alarmantes consecuencias de la desocupación o subempleos, configurando así al nuevo "sujeto excluido" de este modelo económico (neoliberal), que impone nuevas y sutiles formas de discriminación.

Pese a las contradicciones del tiempo que les toca vivir, es un sujeto lleno de energía y de posibilidades capaz de gestar proyectos, de experimentar el asombro y la satisfacción de aprender, de ir elaborando su propio conocimiento, de disfrutar por los logros, se preocupan por comprender la realidad que les toca vivir a pesar del escaso soporte social que los contiene.

El alumno de la escuela de Adultos no aprende como el niño porque ya no es un niño, ha desarrollado una serie de estrategias para resolver las situaciones problemáticas que van tejidosu vida, requiere una atención diferenciada que considere sus características particulares.

Aprende desde un bagaje de estrategias (cognitivas) de aprendizajes ya adquiridos, desplegando una gama de intereses diferenciados en los campos que lo insertan o marginan de la vida social, exigiendo una participación responsable y crítica en el proceso de sus aprendizajes.

Asisten a nuestra institución además un sector de adultos que sobrellevan fracasos anteriores y personas de la tercera edad que acuden tardíamente a completar su educación básica, cada uno con sus características y necesidades propias, que desean convertirse en referentes de sus hijos y/o nietos, ayudándoles en las tareas escolares.

CUADRO DE EDADES

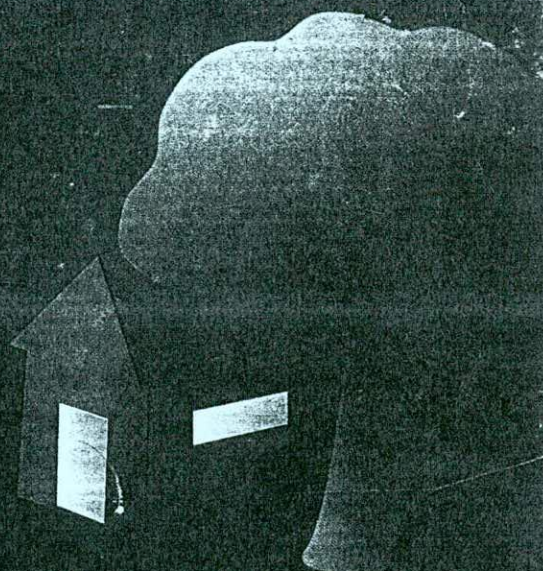
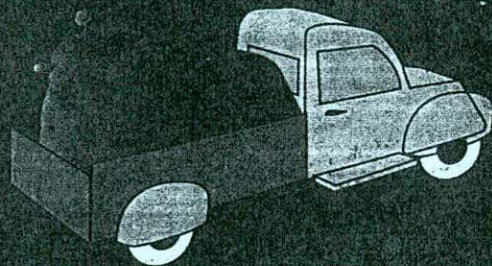
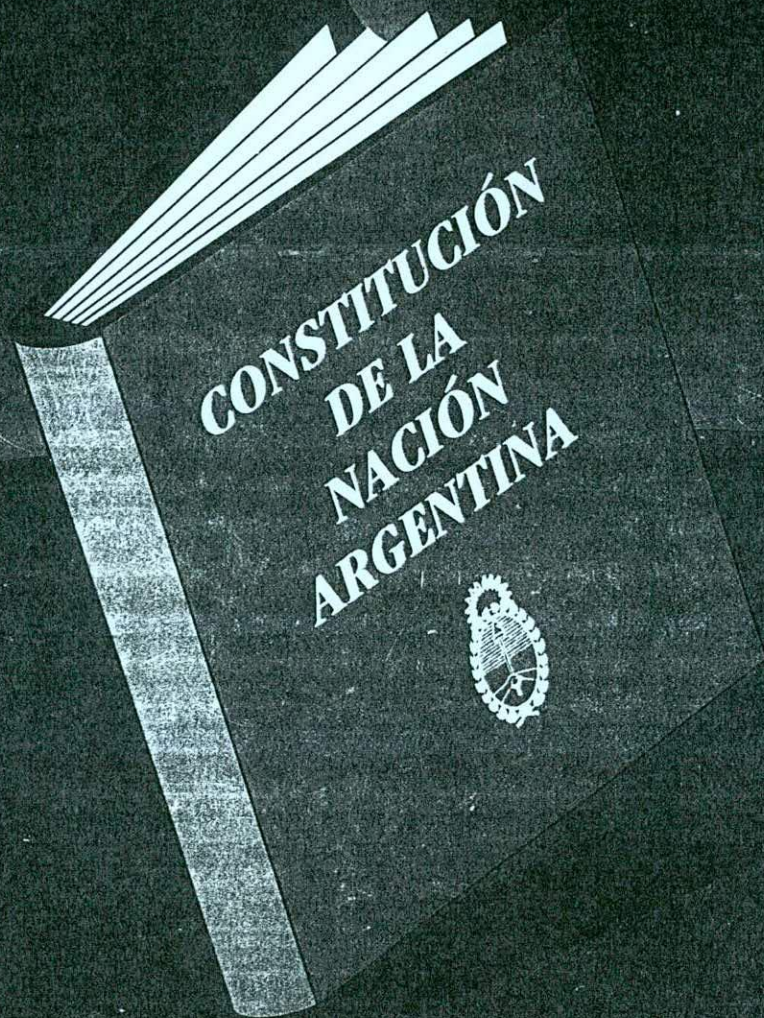
	V	M	T
Adolescencia temprana (11 a 15 años)	38	53	91
Adolescencia media (16 a 20 años)	59	55	114
Adolescencia tardía (21 a 30 años)	31	25	56
Adultos (31 a 50 años)	35	45	80
Tercera edad (+55 años)	4	13	17
	167	191	358

ANEXOS

DOCUMENTOS MINISTERIALES

CIENCIAS SOCIALES

1



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

INTRODUCCIÓN

En este módulo, que es el primero de Ciencias Sociales, usted verá que:

- ◆ Todas las personas son diferentes. Usted es diferente de las otras personas que conoce y también de las que no conoce porque ellas viven muy lejos o vivieron en otras épocas.

También verá que:

- ◆ Aunque todas las personas son diferentes, hay grupos de hombres y mujeres que tienen también algunas cosas en común; se parecen en que tienen necesidades, modos de vivir y de pensar, de trabajar y de hablar que son semejantes.

Esto se puede deber a que viven en lugares cercanos pero también puede ser que vivan lejos, o que estén separados por muchos años de historia. A través de la educación aprendieron sus modos de vivir y de pensar, que se transmitieron de las personas mayores a las más jóvenes.

También verá en este módulo que:

- ◆ Para poder decir quién es una persona, se necesita conocer algunas cosas importantes acerca de ella.

En este módulo de introducción a las Ciencias Sociales, se presentarán algunos conceptos que le serán necesarios para los módulos siguientes.

La idea principal es que para conocer a una persona es necesario saber algo acerca de la sociedad y de la cultura en la que vive.

Todos los hombres y las mujeres son diferentes, pero todos tienen algo en común. Por eso se puede hablar de la humanidad, que está compuesta por todos los hombres y mujeres que han existido, existen y existirán. Y también se puede hablar de diferentes sociedades que abarcan, cada una, a conjuntos de hombres y mujeres que tienen modos de vivir y de pensar semejantes, una organización y un modo de comunicarse que les brindan una unión duradera, aunque van cambiando con el tiempo a lo largo de la historia.

Actividad N°1

Complete la siguiente tarjeta con sus datos personales:

TARJETA PERSONAL

Nombre y apellido:

Nacionalidad:

Lugar de nacimiento:

Localidad: Prov.: País:

Fecha de nacimiento:

Día: Mes: Año: Edad:

Sexo:

Domicilio actual:

Localidad:

(Código Postal):

Provincia:

País:

Estado civil:

Ocupación actual:

Usted escribió su nombre y apellido. ¿Sus amigos y sus familiares lo llaman por su nombre o tiene un sobrenombre? Si es así, ¿cómo lo llaman?

Su nombre y su apellido (y su sobrenombre, si lo tiene) lo distinguen de las demás personas. Su apellido viene de su padre o de su madre y, seguramente, usted lleva el mismo apellido que alguno de sus familiares.

Si tiene hermanos, escriba sus nombres y sus apellidos en orden, comenzando por el mayor.

Nombre y apellido	Edad	Sexo
1
2
3
4
5
.....
.....
.....
.....

Si tiene hermanos o hermanas **mayores** que usted, escriba sus nombres:

.....

.....

.....

Si tiene hermanos o hermanas **menores** que usted, escriba sus nombres:

Si usted tiene hijos o hijas, escriba sus nombres, sus apellidos y sus edades, ordenándolos también de mayor a menor.

Nombre y apellido	Edad	Sexo
1
2
3
.....
.....
.....

Cada uno de sus hermanos, cada uno de sus hijos (en el caso de que tenga hermanos o hijos) y cada uno de sus amigos, vecinos y compañeros de trabajo tienen un nombre y un apellido que los **identifica**.

Por ejemplo,
si va caminando por la calle
y un amigo lo llama
por su nombre,
usted se da vuelta
y le contesta.



En todas las épocas de la historia siempre hubo alguna forma de grupo familiar. Pero las familias no fueron iguales en los distintos pueblos aunque en todos los casos tuvieron algo en común: las familias son duraderas. Entre los familiares, las personas se tienen afecto. Se ayudan y son solidarias entre ellas. Los niños reciben de la familia la primera educación y la ayuda que necesitan para crecer.

Es posible que en su familia haya **parientes** que no lleven el mismo apellido que usted. También es posible que conozca personas que tengan el mismo apellido que usted pero que no son sus parientes. Hay personas que tienen igual apellido pero no pertenecen a la misma familia.

Entonces, el apellido sirve para indicar a qué familia pertenece cada persona, pero no alcanza para identificarla, para saber quién es.

Actividad N°2

Para saber quién es una persona es necesario saber más cosas acerca de ella. También es importante, por ejemplo, conocer su lugar de nacimiento. En la tarjeta personal, usted escribió el nombre del lugar donde nació.

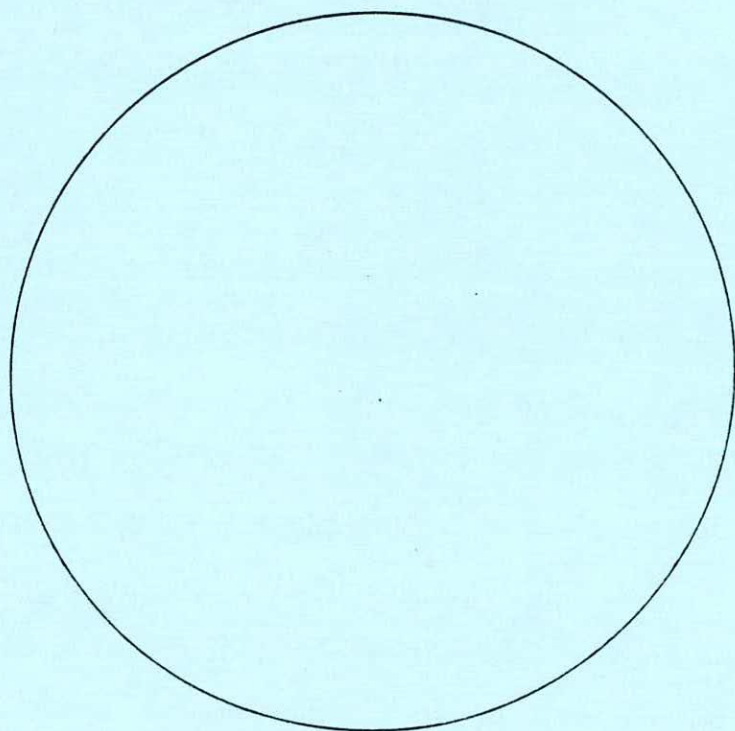
- Tome el mapa de la República Argentina y busque la provincia en la que usted nació.

Si nació en la Capital Federal, busque la ciudad de Buenos Aires.

Si nació en un **país vecino** que es **limítrofe** de la Argentina (por ejemplo, Chile, Perú, Bolivia, Paraguay o Uruguay), búsquelo en el mapa. Los países limítrofes son los vecinos de la Argentina:

Chile, Bolivia, Paraguay, Brasil y Uruguay.

Escriba dentro del círculo los nombres de todas las personas que usted conoce que llevan su mismo apellido:



¿Cuántas de estas personas pertenecen a su familia? Marque con una cruz la respuesta correcta.

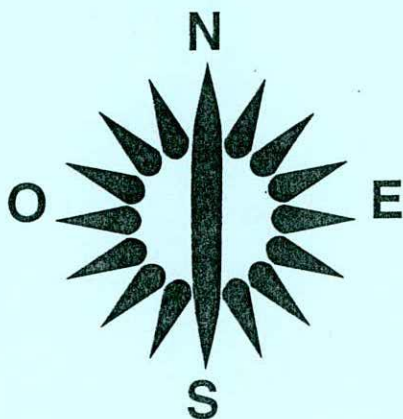
- TODAS
- ALGUNAS
- NINGUNA

Subraye dentro del círculo las personas que pertenecen a su familia.

Hay familias grandes y familias pequeñas. Las familias varían mucho. Algunas están formadas sólo por el padre, la madre y los hijos, o por uno de los padres y los hijos, por ejemplo. Otras incluyen a los abuelos, los tíos y los primos, y aun a parientes muy lejanos. Tanto en las familias grandes como en las pequeñas hay lazos que unen a las personas.

Si nació en un país que **no es limítrofe** de la Argentina, búsquelo en el **planisferio** y señálelo.

En los mapas usted encontrará indicados los **cuatro puntos cardinales**: Norte, Sur, Este, Oeste.



Los mapas son muy útiles para ubicar el lugar en el que uno se encuentra y saber, por ejemplo, hacia dónde dirigirse para llegar a otro lugar y qué distancia se debe recorrer.

Actividad N°3

Observe el mapa de la República Argentina.

a) Para ir desde Salta hasta Santa Cruz, ¿qué dirección deberá tomar?

Marque con una cruz la respuesta correcta:

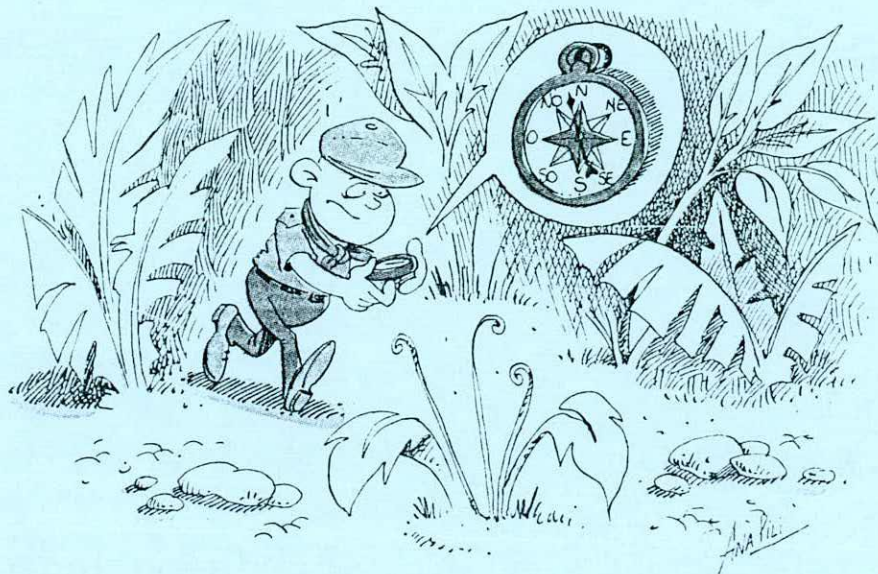
- de Sur a Norte
- de Norte a Sur
- de Este a Oeste
- de Oeste a Este

b) Para ir de Entre Ríos a San Juan, ¿qué dirección deberá tomar?
Marque con una cruz la respuesta correcta.

- de Sur a Norte
- de Norte a Sur
- de Este a Oeste
- de Oeste a Este

Si usted está parado en un lugar y quiere saber dónde están ubicados el Este, el Oeste, el Norte y el Sur, puede encontrar la respuesta de diferentes maneras:

- ◆ con la ayuda de un instrumento denominado brújula: su aguja siempre señala el Norte;



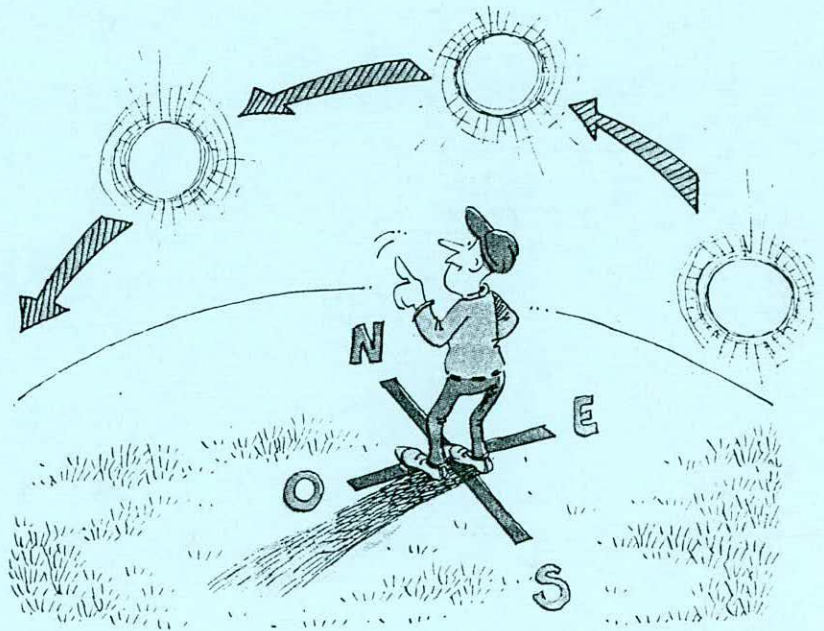
- ◆ o también puede observar el cielo y ver cuál es el movimiento del Sol.

En el amanecer el Sol aparece por el Este.

En el atardecer el Sol desaparece por el Oeste.

Por lo tanto, el Sol parece moverse desde el Este hacia el Oeste.

Observe que, si el Este se encuentra a su derecha y el Oeste a su izquierda, el Norte estará frente a usted y el Sur se encontrará a sus espaldas.



Actividad N°4

Busque, en el mapa de la República Argentina, el lugar donde usted vive actualmente y localice la provincia en la que se encuentra.

- Escriba los nombres de las otras provincias que están ubicadas al Norte, al Sur, al Este y al Oeste de la suya:

Norte

Oeste Este

Mi provincia es

.....

Sur

- Si la provincia donde usted nació no es la misma en la que usted vive actualmente y usted desea ir a la provincia donde nació, ¿debería viajar hacia el Sur, hacia el Norte, hacia el Este o hacia el Oeste?

Nací en la provincia de _____, pero vivo en la provincia de _____. Entonces debería viajar hacia el _____ para volver a la provincia donde nací.

Si usted nació en otro país y desea ir a visitarlo, ¿debería viajar hacia el Sur, hacia el Norte, hacia el Este o hacia el Oeste de la República Argentina?

Nací en _____, pero vivo en la República Argentina. Entonces debería viajar hacia el _____

Busque ahora el mapa de la provincia en la que vive actualmente o el de la Capital Federal, si es que vive allí.

- Marque con un punto la localidad en la que vive.
La localidad en la que vive, ¿queda en el Norte, en el Sur, en el Oeste, en el Este o en el centro de la Provincia?
-
-

Si vive en la Capital Federal, señale con un punto el barrio en el que vive. ¿Queda en el N, en el S, en el E, en el O o en el centro de la Capital Federal?

.....

.....

Suponga que usted necesita hacer los siguientes viajes desde la localidad donde vive hacia las ciudades de:

- 1.-Mendoza
- 2.-Río Gallegos
- 3.-Posadas

Observe el mapa de la República Argentina.

a) ¿De esas tres ciudades, cuál es la que queda más lejos del lugar donde usted vive?

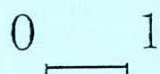
b) ¿Cuál es la que queda más cerca?

c) ¿Cómo sabe usted cuál es la ciudad que queda más lejos?

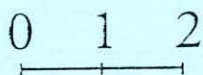
El mapa ayuda a calcular las distancias. Se traza una línea recta desde la localidad donde vivimos hasta cada una de las ciudades. Luego se miden las tres líneas. La línea más larga indica cuál es la ciudad que queda más lejos y la línea más corta indica cuál es la ciudad más cercana.

Cuando se usa un mapa para medir la distancia entre dos localidades, se debe tener en cuenta que el mapa es un dibujo que representa un territorio. El dibujo puede ser pequeño o grande, pero el territorio es siempre el mismo. El territorio no cambia de tamaño. Por eso hay que tener cuidado cuando se quiere calcular las distancias usando mapas.

En un mapa, las distancias verdaderas están representadas por distancias mucho más pequeñas. Por ejemplo, un segmento de 1 cm puede representar una distancia de 100 km.

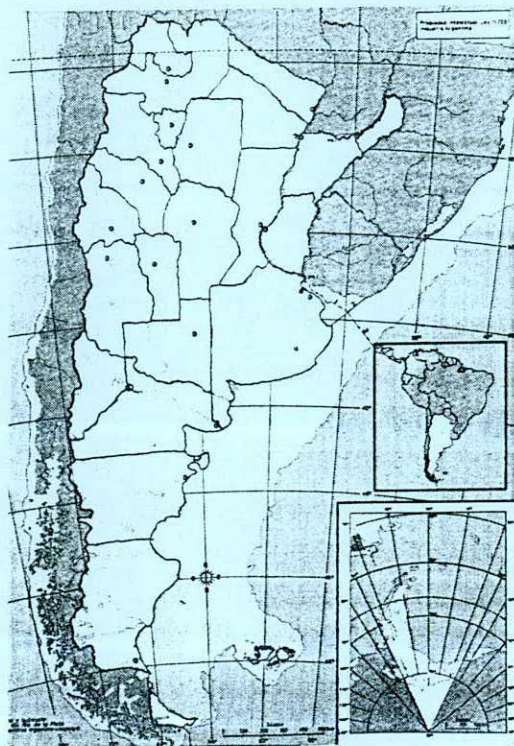


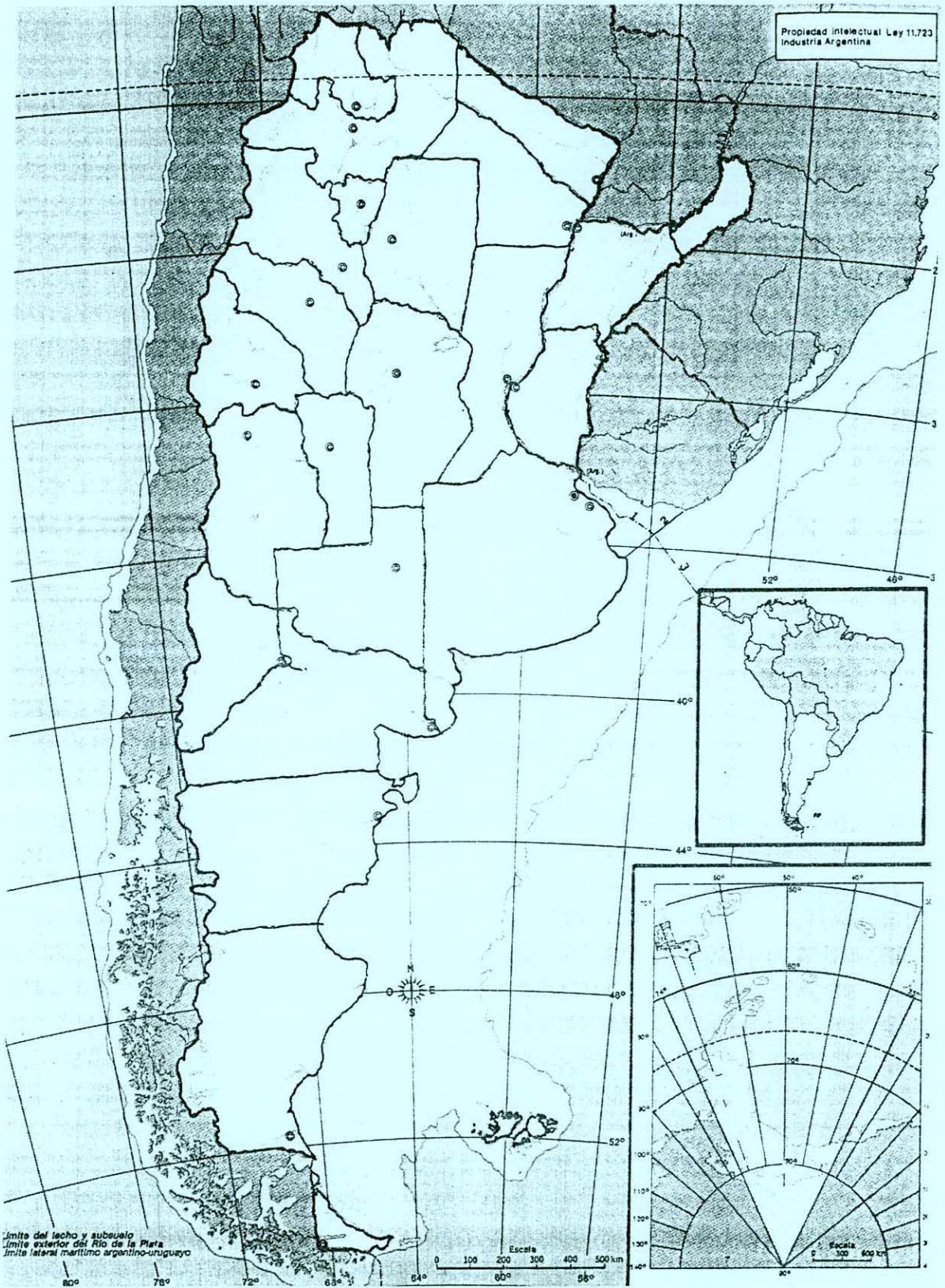
1 cm : 100 km



2 cm : 200 km

De esta manera, si la recta trazada entre dos puntos en el mapa mide 6 cm, la distancia entre esos dos puntos es de 600 km.





Estos tres mapas representan el territorio de la República Argentina. Como usted puede observar se realizaron con diferentes escalas pero el territorio es el mismo.

Actividad N°5

a) ¿Cuál es la distancia si la recta trazada en el mapa mide 12 cm y la escala es 1 cm : 100 km ?

Pero también en un mapa más pequeño del mismo territorio se podría encontrar que una recta de 1 cm representa una distancia de 1000 km.

0 — 1

1 cm : 1000 km

0 — 1 — 2

2 cm : 2000 km

b) Entonces, ¿qué longitud tendría una distancia de 9000 km?

Para leer bien los mapas y calcular bien las distancias, en cada mapa se indica cuál es la escala que se usó para dibujarlo.

c) Observe cuál es la escala que se usó en el mapa de la República Argentina que se le ha entregado:

1 cm =

d) Compare esta **escala** con la que figure en un mapa de su Provincia o de la Capital Federal.

Entonces, cuando en el mapa 1 cm equivale a una cantidad mayor de metros o de kilómetros del territorio, usted verá que ese mapa representa un territorio más grande en un espacio más pequeño.

e) Calcule la distancia que hay entre la localidad donde usted vive y las ciudades de Mendoza, Río Gallegos y Posadas, midiendo las líneas rectas que usted ya dibujó:

f) Distancia hasta Mendoza: km

g) Distancia hasta Río Gallegos: km

h) Distancia hasta Posadas: km

Verá entonces que, usando el mapa, es posible calcular las distancias entre la ciudad donde vive y otras ciudades. Pero si quiere saber cuál es la distancia que se debe recorrer para llegar a ellas, no olvide que los caminos no son líneas rectas.

Por lo general, los caminos por tierra son más largos porque tienen algunas curvas. También las rutas de los aviones son casi siempre más largas.

Si tiene oportunidad de hacerlo, compare la distancia que hay en línea recta, medida en el mapa, entre su localidad y alguna ciudad cercana con el cartel indicador que haya en la ruta. Allí verá si la ruta tiene muchas curvas o hace rodeos que alargan el camino.

Al comienzo de este módulo, en la tarjeta personal, usted escribió su nombre y apellido, su nacionalidad, el nombre de la localidad donde nació, su domicilio actual, su fecha de nacimiento, su edad, su sexo y su ocupación actual.

Sabemos que entre el día en que usted nació y el día de hoy transcurrieron varios años. Durante esos años le sucedieron diferentes cosas: algunas fueron alegres, otras, tristes; algunas de ellas fueron muy importantes; de algunas se acuerda muy bien, de otras recuerda poco, y seguramente hay muchas que olvidó.

Actividad N°6

● Complete las siguientes frases:

• Nací en el año

• Los cinco acontecimientos más importantes de mi vida fueron:

1 cuando yo tenía años

2 cuando yo tenía años

3 cuando yo tenía años

4 cuando yo tenía años

5 cuando yo tenía años

Del mismo modo que es posible diferenciar entre lugares más o menos lejanos, se puede distinguir hechos que ocurrieron hace mucho tiempo de otros mucho más cercanos al momento actual.

Aquí van algunos ejemplos.

- ◆ La Revolución de Mayo, que ocurrió en 1810, es un hecho más lejano que el otorgamiento del voto a las mujeres en nuestro país. Las mujeres pudieron votar por primera vez en 1951.
- ◆ La Primera Guerra Mundial, que se desarrolló entre 1914 y 1918, está más alejada en el tiempo que la Segunda Guerra Mundial, que comenzó en 1939 y finalizó en 1945.
- ◆ Cristóbal Colón llegó a América en 1492. Juan de Garay fundó la ciudad de Santa Fe en 1573 y la ciudad de Buenos Aires en 1580.
- ◆ Hace cientos de miles de años el hombre aprendió a usar el fuego, producido, por ejemplo, por los rayos que incendiaban árboles durante las tormentas. Luego aprendió a conservarlo, así lo usaban los hombres y las mujeres para calentarse, para cocinar y para defenderse.
- ◆ Después inventó el modo de producir el fuego artificialmente cuando lo necesitaba. El hecho de poder conservar y producir el fuego cambió totalmente la vida de los hombres en la Tierra.
- ◆ En 1983, la Argentina retornó a un régimen democrático y eligió a sus autoridades de acuerdo con lo establecido por la Constitu-

ción Nacional. En 1989 se realizaron elecciones presidenciales y asumió un nuevo presidente constitucional.

- ◆ Para 1999 se prevé la realización de las próximas elecciones presidenciales.
- ◆ En 1969, el hombre llegó por primera vez a la Luna. Desde entonces se sigue explorando el espacio y no se sabe si alguna vez se descubrirá vida en otro lugar del universo.

Actividad N°7

a) Vuelva a leer los ejemplos anteriores que informan acerca de diferentes acontecimientos pasados, presentes y futuros. Señale cuáles sucedieron antes y cuáles, después. Algunos todavía no ocurrieron.

Escríbalos en ese orden: primero los más lejanos en el pasado y, por último, los más lejanos en el futuro.

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

b) En el recuadro que está a la derecha del cuadro anterior, escriba si se trata de un acontecimiento que se ubica en el pasado, en el presente o en el futuro.

Pasado lejano = PL: es lejano porque ocurrió hace mucho tiempo.

Pasado próximo = PP: es próximo porque se refiere a acontecimientos que ya ocurrieron, aunque hace poco tiempo.

Presente = P: es lo que ocurre hoy, en estos días, en este tiempo.

Futuro próximo = FP: es lo que se supone que va a ocurrir pronto.

Futuro lejano = FL: es lo que se supone que va a ocurrir dentro de mucho tiempo.

Tenga en cuenta que decimos “mucho” o “poco” tiempo. No hay una clasificación exacta en número de años.

c) En los diarios de esta semana, seleccione los 3 acontecimientos del presente que le parezcan más interesantes. Luego de mencionarlos, explique brevemente de qué se trata.

1

2

3

Quando alguien lee los diarios, cuando alguien estudia Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, cuando alguien cuenta historias de su vida, se observa que hay cosas que pasan una después de la otra, y también cosas que pasan al mismo tiempo.

Por ejemplo, se sabe que el verano viene después de la primavera y que luego viene el otoño. Se sabe que después del viernes viene el sábado y que luego viene el domingo. Se sabe que después del mes de junio viene el mes de julio y que luego viene el mes de agosto. Se sabe que después de la noche viene el día y que luego viene la noche nuevamente. Se sabe también que después de ver un relámpago se escuchará un trueno.

Se sabe que después de sembrar hay que cosechar, pero que para poder hacerlo deben ocurrir algunos hechos que permitan que las plantas crezcan. Después del lunes siempre viene el martes. Esto es seguro. Pero después de sembrar no siempre es posible cosechar.

Actividad N°8

a) Escriba qué cosas es necesario que ocurran para poder cosechar después de sembrar.

Cuando se estudia la historia de la vida de una persona o la historia de un país, se ve que las cosas que ocurren no siempre están encadenadas tal como ocurre en el ejemplo de los días de la semana. Cuando pasa algo en la vida de una persona o en el país, a continuación pueden pasar muchas cosas diferentes.

Alguien se pone de novio; después, quizás se casa o quizás no.

Un diputado presenta un proyecto de ley en el Congreso y después puede ser aprobado o desaprobado, o, también, puede no ser considerado.

A alguien le ofrecen un trabajo; luego, es posible que entre a trabajar en ese lugar o es posible que no entre.

Para que pase una cosa o la otra es necesario que ocurran ciertos hechos. Algunas cosas buenas pasan porque se hacen muchos esfuerzos para conseguirlas. Otras veces, las cosas no dependen solamente de nosotros y, aunque nos esforcemos, no las logramos.

Por ejemplo, Juana sale de su casa a la mañana muy temprano porque va a buscar trabajo. A la noche vuelve a su casa. Está cansada. Todavía no consiguió lo que buscaba.

Ésta es la tarjeta personal de Juana:

Nombre y apellido: Juana Casas

Fecha de nacimiento: 1 de julio de 1950

Lugar de nacimiento: Arrufó. Provincia de Santa Fe

País: República Argentina

Nacionalidad: argentina

Sexo: femenino

Domicilio actual: San Lorenzo 1423 - Rosario - Santa Fe

Ocupación actual:

b) ¿Puede usted decir si Juana va a conseguir trabajo al día siguiente?

c) ¿Por qué razones piensa usted que Juana no consiguió trabajo? Dé tres razones por las cuales puede ser que Juana aún no haya conseguido trabajo.

Como usted ve, no habría una causa única por la que Juana no ha conseguido trabajo. Tampoco es una casualidad. Las causas pueden ser varias y se relacionan entre sí.

Si usted quiere saber por qué ocurren ciertos hechos, verá que siempre hay varias razones que se unen para que el hecho ocurra. Son pocas las cosas que ocurren que dependen exclusivamente de nosotros.

No estamos solos. Vivimos o tratamos con otras personas, en el trabajo, en el club, en la iglesia, en el bar, en el sindicato, en la calle, en el partido político.

b) ¿Puede usted decir si Juana va a conseguir trabajo al día siguiente?

c) ¿Por qué razones piensa usted que Juana no consiguió trabajo? Dé tres razones por las cuales puede ser que Juana aún no haya conseguido trabajo.

Como usted ve, no habría una causa única por la que Juana no ha conseguido trabajo. Tampoco es una casualidad. Las causas pueden ser varias y se relacionan entre sí.

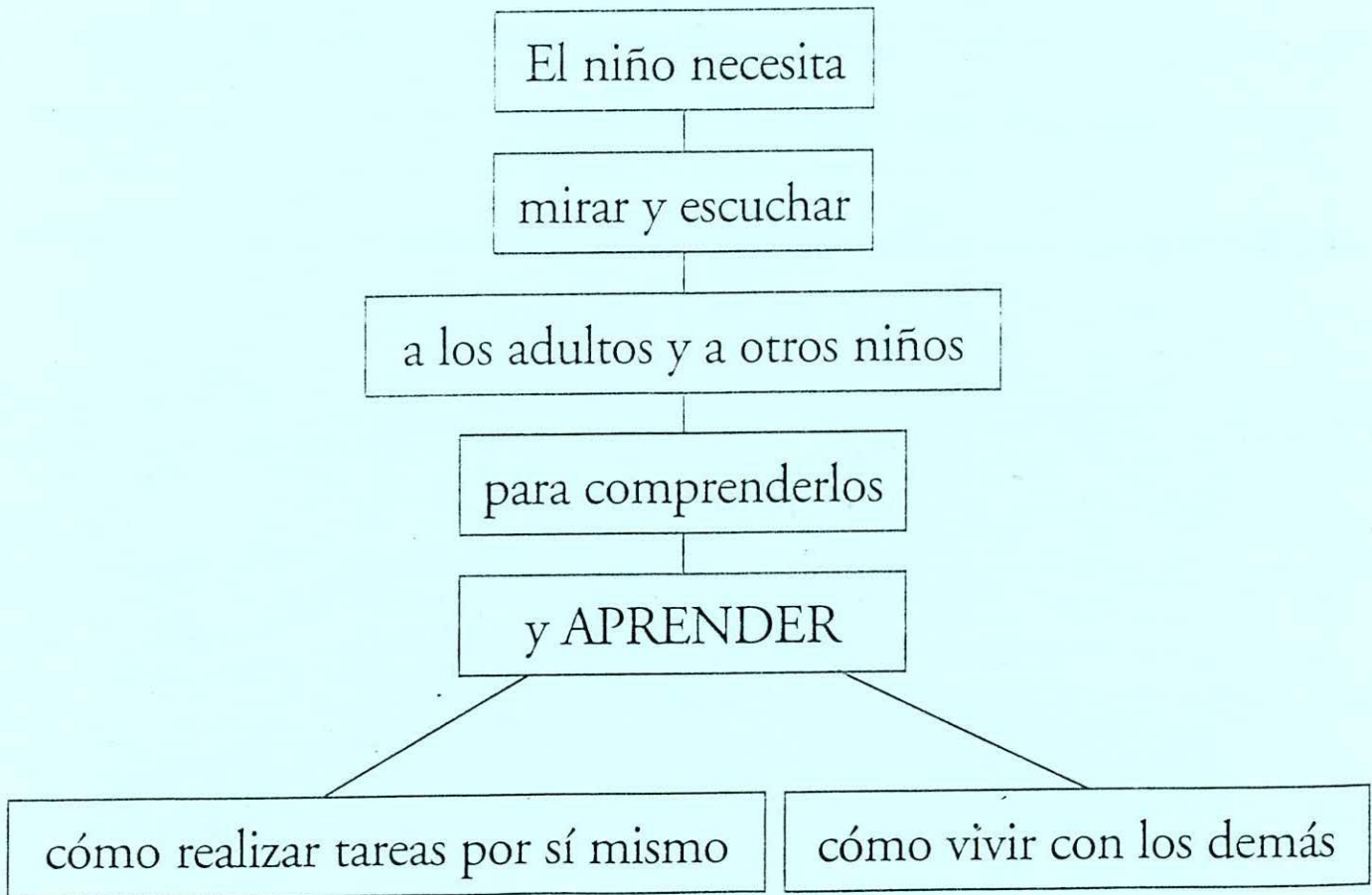
Si usted quiere saber por qué ocurren ciertos hechos, verá que siempre hay varias razones que se unen para que el hecho ocurra. Son pocas las cosas que ocurren que dependen exclusivamente de nosotros.

No estamos solos. Vivimos o tratamos con otras personas, en el trabajo, en el club, en la iglesia, en el bar, en el sindicato, en la calle, en el partido político.

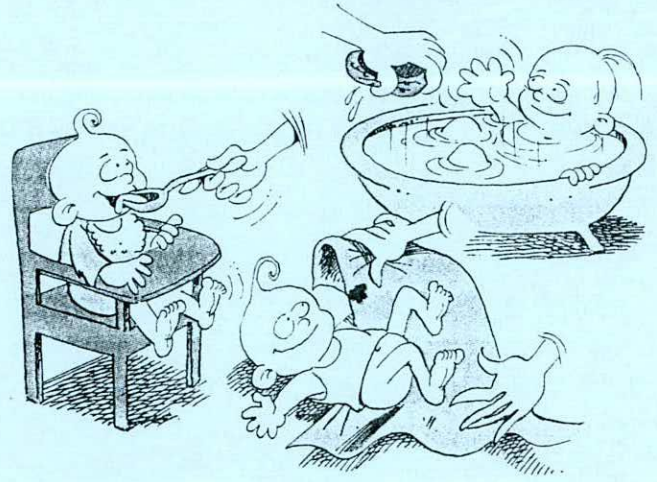
Durante los primeros años, los niños crecen no sólo en altura sino también en su capacidad para:

- ◆ pensar y hablar con los demás;
- ◆ entender lo que otros les dicen.

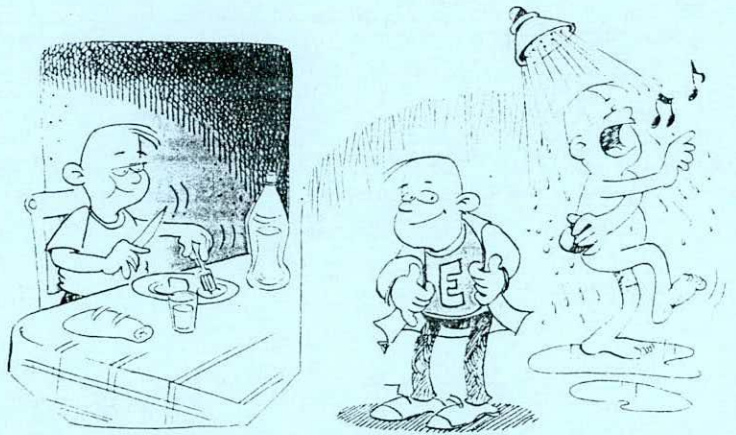
Desde siempre, en la historia de los hombres y las mujeres este tipo de aprendizaje sirve para que los niños se conviertan en miembros de la sociedad en la que están creciendo. Las otras personas los están educando constantemente.



Durante los primeros años de su vida, los niños son seres totalmente indefensos. Necesitan la ayuda y la protección de los adultos para todo.



Pero, poco a poco, los niños van aprendiendo a hacer estas cosas solos. Para aprender a hacerlas, tienen que mirar e imitar lo que hacen las otras personas y tienen que entender lo que esas personas dicen.



Los adultos, y a veces también otros niños, les enseñan cómo deben comportarse. Comunicándose con ellos, aprenden la lengua que se habla en su país o en su región. Aprenden lo que sus padres, sus amigos y sus vecinos consideran bien o mal.



Aprenden también a manejar objetos con las manos y a moverse en su casa y en la calle. Aprenden a resolver problemas prácticos pensando y usando herramientas.

b) A lo largo de cada día, usted realiza actividades en conjunto con otras personas y mantiene diferentes relaciones con ellas.
¿Quiere usted más a algunas personas que a otras?

¿Se siente más cómodo con algunas personas que con otras?

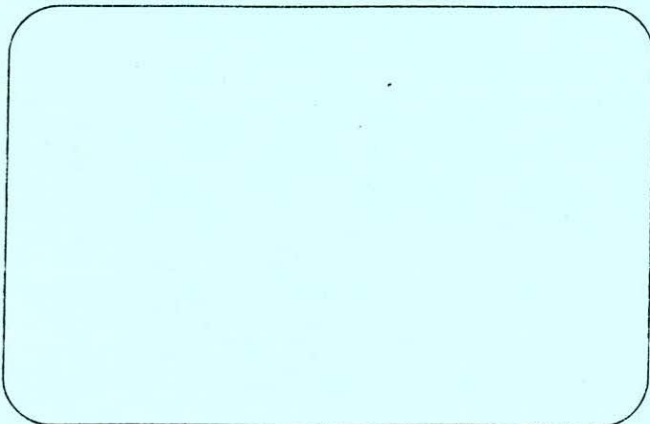
¿Tutea a algunas personas y a otras no?

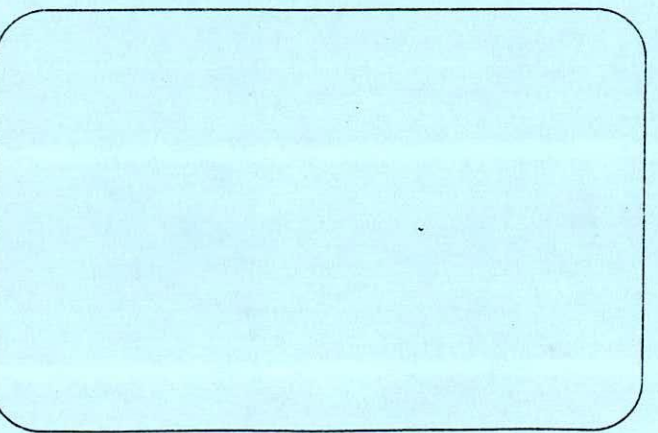
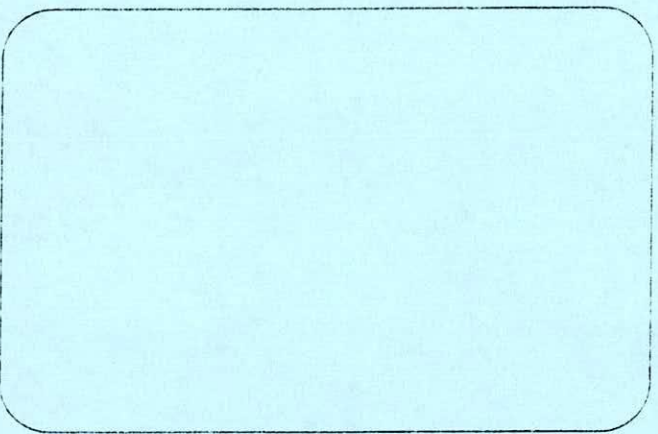
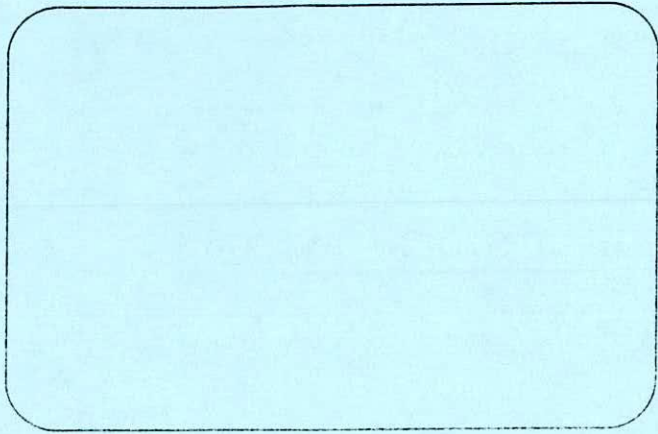
¿Le resulta más fácil hablar con algunas personas que con otras?

¿Da órdenes a algunas personas?

¿Recibe órdenes de otras personas?

c) Usted está representado en este dibujo. Escriba aquello que usted diría en cada cuadrado.





Actividad N°10

a) Usted forma parte de diferentes grupos; por ejemplo, la familia, los amigos, la iglesia, el club, el sindicato, el partido político, la comisión vecinal o algunos otros.

Haga una lista con los grupos de los que usted forma parte y escriba qué actividades realiza en cada uno de ellos.

Grupos	Actividades
1	
2	
3	
4	
5	

Elija a uno de sus amigos o amigas; haga una lista con los grupos de los que él o ella forma parte, y escriba qué actividades realiza en cada uno de ellos.

Grupos	Actividades
1	
2	
3	
4	
5	

Los grupos en los que la gente se relaciona por razones de cariño más que por razones de trabajo se llaman GRUPOS PRIMARIOS. Un ejemplo de grupo primario es la familia. Otro ejemplo es el grupo de amigos.

Los grupos que funcionan según leyes y reglamentos escritos se llaman GRUPOS SECUNDARIOS. Un ejemplo de grupo secundario es el ejército. Otro ejemplo es la empresa donde uno trabaja.

b) De las dos listas de grupos que usted realizó antes, escriba en este cuadro cuáles le parece que son grupos primarios y cuáles, grupos secundarios.

Grupos Primarios	Grupos Secundarios

Cuando uno quiere saber cómo es una persona, quién es, es muy interesante conocer cuáles son los grupos a los que pertenece. Ya se ha señalado que un grupo primario como la familia es importante para la vida de un niño, que aprende al relacionarse con sus parientes las cosas que necesita para vivir en la sociedad. Aprende, por ejemplo, a hablar. Y esto es indispensable para aprender a

pensar. Pero también la familia y otros grupos primarios, como los grupos de amigos o vecinos, son importantes en la vida de las personas. Con ellos uno conversa, discute, cambia opiniones. De ellos recibe ayuda y a ellos uno también los ayuda; con ellos comparte los problemas y las alegrías.

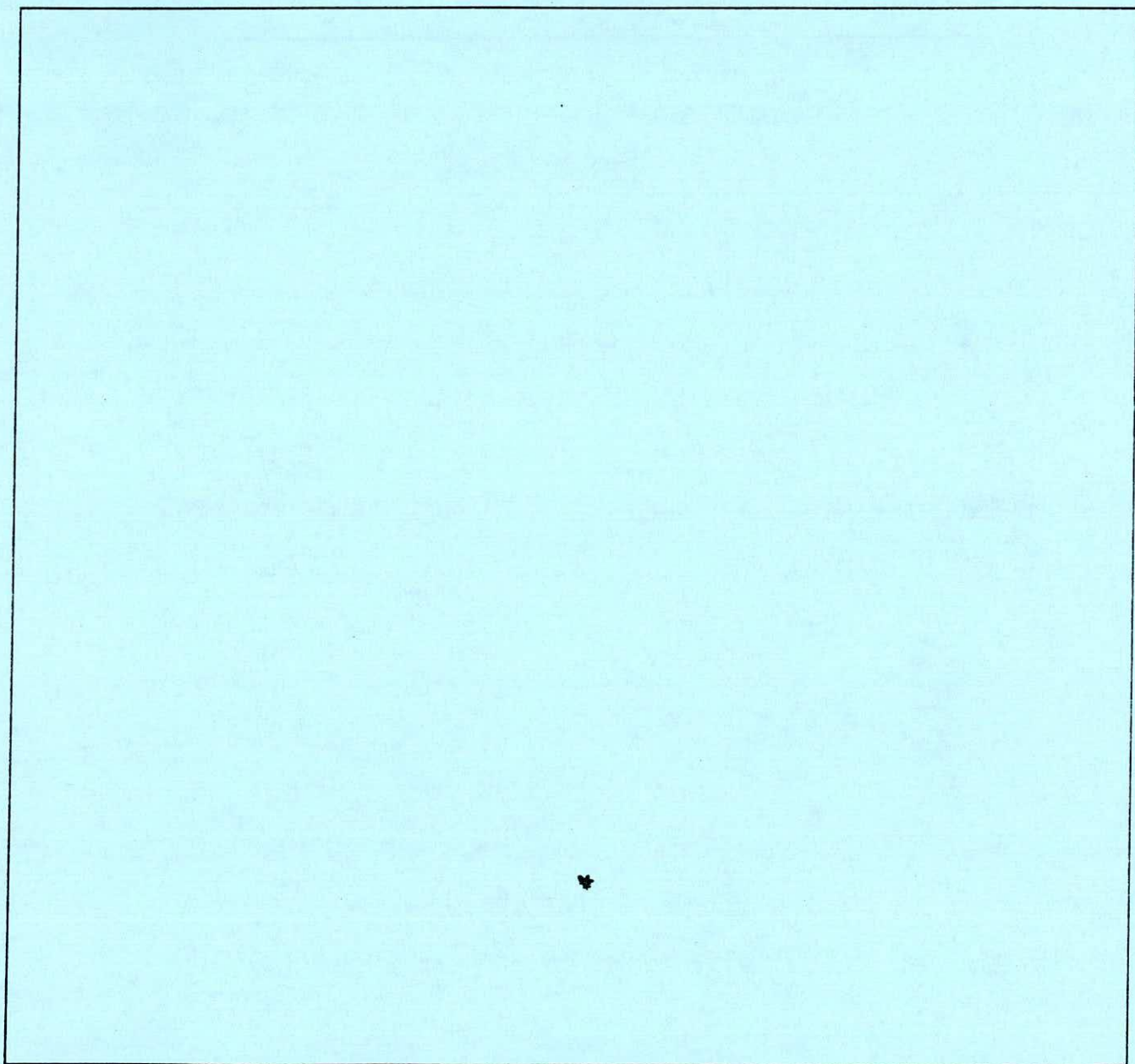
Pero los grupos secundarios a los que uno pertenece también son muy importantes en nuestra vida. Por lo general, el trabajo depende de los grupos secundarios a los que pertenecemos: la fábrica, por ejemplo. Pero también la iglesia, o el sindicato, o el partido político, son grupos secundarios. Son casi siempre grupos grandes. Tienen leyes o reglamentos escritos que dicen qué cosas se pueden hacer y cuáles, no. Si uno sabe a qué grupos secundarios pertenece una persona, sabrá a qué dedica parte de su tiempo, cuáles son sus intereses, qué esperan otras personas que ella haga. Sabrá qué obligaciones y qué derechos tiene.

Hasta aquí se ha estudiado que para identificar a una persona es necesario conocer su nombre y apellido, su lugar de nacimiento, el lugar donde vive, su historia personal y familiar, las relaciones que tiene con otras personas, los grupos a los que pertenece y su ocupación.

Para saber quién es una persona también es importante saber en qué trabaja.

Actividad N°11

- a) Elija un amigo, un vecino, un compañero de trabajo y complete una tarjeta personal con todos los datos que le parezcan interesantes.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write the details of a personal card for a friend, neighbor, or colleague. The box is currently blank, with a small dark speck near the bottom center.

CLAVES DE CORRECCIÓN

Actividad N°1

Usted encontrará que las primeras actividades no tienen una respuesta única. Esto es así debido a que esas respuestas están relacionadas con su vida personal.

El propósito es que usted tome conciencia de su participación en los fenómenos sociales que irá estudiando, para luego “tomar distancia” y entenderlos como parte de una materia de estudio, en este caso, las Ciencias Sociales.

Actividad N°2

Además de su lugar de origen, usted puede ubicar en el mapa cualquier lugar que necesite. Por ejemplo, el lugar donde vive algún familiar o un amigo, el lugar de un nuevo trabajo, etc.

Actividad N°3

- a) Para ir desde Salta hasta Santa Cruz la dirección que deberá tomar es de Norte a Sur.
- b) Para ir desde Entre Ríos a San Juan la dirección que deberá tomar es de Este a Oeste.

Actividad N°4

En la Actividad N°2 usted trabajó con provincias y países. Ahora le proponemos que realice lo mismo con las provincias y sus ciudades. Si tiene dudas, consulte la respuesta con su docente.

Actividad N°5

a) La distancia es de 1200 km.

b) La longitud de la recta es de 9 cm.

c) y d) Escribir según el mapa.

e), f), g) y h) La distancia está en relación con el lugar en el que usted vive. Si tiene dudas, consulte con su docente.

Actividad N°6

Esta respuesta es personal.

Actividad N°7

a) El orden de los acontecimientos, de los más lejanos a los que aún no sucedieron, es:

1.- Usar el fuego.

- 2.- Conservar el fuego.
- 3.- Producir el fuego.
- 4.- Cristóbal Colón llegó a América.
- 5.- Garay funda la ciudad de Santa Fe.
- 6.- Garay funda la ciudad de Buenos Aires.
- 7.- Revolución de Mayo.
- 8.- Primera Guerra Mundial.
- 9.- Segunda Guerra Mundial.
- 10.- Votan las mujeres por primera vez en 1951.
- 11.- Llegó el hombre a la Luna por primera vez.
- 12.- La Argentina retorna a la democracia y elige autoridades.
- 13.- En la Argentina se realizaron nuevas elecciones presidenciales y asume un nuevo presidente.
- 14.- En 1999 se prevé la realización de las próximas elecciones.
- 15.- El hombre sigue explorando el espacio.

b) Acontecimientos en el pasado lejano: 1-2-3-4-5-6-7

Acontecimientos en el pasado próximo: 8-9-10-11-12-13

Acontecimientos en el futuro próximo: 14

Acontecimientos en el futuro lejano: 15

c) Controle que las noticias seleccionadas correspondan al presente. Puede mostrarle lo que ha escrito sobre cada noticia a un familiar o a un amigo para ver si se entiende claramente lo que usted resumió.

Actividad N°8

a) Por ejemplo:- que haya lluvias adecuadas
- que no haya plagas
- que no se inunden los campos

b) No es posible decir si Juana va a conseguir trabajo al día siguiente.

c) Pueden existir muchas razones, por ejemplo, porque:

- tiene hijos pequeños y eso, a veces, dificulta;
- había muchos postulantes y sólo dos puestos de trabajo;
- pedían jóvenes de 20 a 25 años.

Actividad N°9

- a) Estas actividades no las puede realizar solo. Se necesita otra u otras personas para hacerlas.
- b) y c) Estas respuestas son personales.

Actividad N°10

- a) Tenga en cuenta el tipo de relaciones y las actividades que realiza en cada grupo al que pertenece. Haga lo mismo para la lista que haga de alguno de sus amigos o amigas.
- b) Aquí van algunos ejemplos de cada grupo:
- grupos primarios: la familia, los amigos, tal vez, algunos vecinos o compañeros de trabajo.
 - grupos secundarios: los miembros de una iglesia, los compañeros de un sindicato o de un partido político, los miembros de una cooperadora escolar o una comisión vecinal.

Actividad N°11

- a) En la Actividad N°1 usted trabajó con todos los datos que permiten identificarlo como una persona única, diferente del resto. Aquí la propuesta es realizar lo mismo pero con otra persona "diferente de usted".

b) En este relato que usted le hace a un amigo trate de ordenar los datos de acuerdo con lo que trabajó en la Actividad N°6, del pasado más lejano al futuro más lejano.

Modelo de análisis a nivel de contenido:**CIENCIAS SOCIALES:****MÓDULO I**

Se centra en los siguientes tópicos:

El sujeto:

-Reconocimiento del grupo familiar y laboral.

-Miembro de la sociedad, visualización con los otros

Ida y Vuelta entre su situación personal y el mundo en el que vive.

Se pretende partir del análisis de sus propias percepciones y vivencias para ayudarlo a identificarlas y explicarlas.

(A mi juicio uno de los aspectos que es posible analizar es la relación “CONTENIDO Y FORMA”)

La propuesta es que el alumno como sujeto, realice una lectura de su realidad individual y social.

En relación a la organización del contenido se señala que “Los procedimientos y conceptos desarrollados en el módulo I serán retomados en los siguientes, profundizándolos y estableciendo nuevas relaciones. (Ejemplo el concepto de grupo e instituciones se relaciona con la formación de poblados, el nacimiento de ciudades, etc. También esta relación se daría en el mismo módulo).

“Es importante que los alumnos sean capaces de trascender los límites más cercanos, para facilitar el análisis de los procesos sociales”.

“En el módulo I para alumnos no se presenta un índice, su desarrollo no se ha hecho por temas, sino por la selección de algunos ejes introductorias y estructurantes que responden a las ciencias sociales”

Los objetivos del primer módulo son:

-Se reconozca en su grupo familiar y laboral y como miembro de la sociedad.

-Analice procesos sociales desde su perspectiva individual, grupal, comunitaria, local, regional, nacional, continental, mundial.

-Localice espacios geográficos y adquiera nociones de distancias.

-Se ubique temporalmente y reconozca los conceptos de sucesión, simultaneidad y causalidad.

-Identifique sus relaciones con los otros y con las instituciones.

Se va trabajando cada concepto:

IDENTIDAD: "La identidad es un conjunto de rasgos que dan a un individuo o a un grupo una personalidad característica. Se construye en relación con los otros. El intercambio entre el hombre y el medio es permanente. Como resultado de esta interacción se produce transformaciones recíprocas entre el individuo y el entorno. Reconocerse a sí mismos, como parte del género humano y como miembro de grupos específicos, es un proceso continuo. Deben reconocer cambiantes por las experiencias de vida por la cuales van transitando. Esto no significa que la identidad haya cambiado. La identidad de una persona se conoce a través de sus conductas en situaciones específicas, como actúa qué hace ante una dificultad, cómo resuelve los problemas laborales, etc.

Otros conceptos que se toman en cuenta:

-Los puntos cardinales, los mapas y las escalas. (Págs. 14-15)

-Sucesión, simultaneidad y duración de los hechos. Sucesión de un ciclo. (Págs. 15-16):

-Tiempo histórico (Relación con la actividad N° 6, relaciona con los acontecimientos de su propia vida. La actividad N° 7 plantea una serie de acontecimientos pasados, presentes, futuros.

-Causas y efectos (Pág. 17-18)

-El individuo y los grupos (pág. 18 - 19)

MÓDULO 2

Se señala que este segundo módulo, al igual que el anterior, se propone acercarle herramientas (al docente) que le faciliten su labor de apoyo con los alumnos. En este segundo módulo, se desarrollan conceptos y procedimientos generales y comunes a diferentes ciencias sociales. Conceptos específicos a cada disciplina, como historia, geografía, antropología, sociología, ciencias políticas.

El segundo módulo tiene por objetivos que los alumnos comprendan la relación entre la vida contemporánea y los aspectos perdurables del pasado social y cultural:

-Establezca relaciones entre la sociedad actual y los aspectos del pasado social y cultural.

-Comprenda la relación entre aspectos organizativos de los pueblos y sus economías.

-comprenda la noción de territorio a partir de establecer relaciones entre suelo, espacio geográfico y población.

-Se inicie en la lectura de mapas y el reconocimiento de las convenciones de esta forma de representación.

“El módulo 2 toma como eje el pasado para comprender el presente, tomando en consideración tres partes:

-Un lugar para vivir.

-Las ciudades y los campos. Sociedades y cultura.

-Ciudades, campos y mares. Organización y economía.

Tema: **Un lugar donde vivir**

-Grupos nómades

-Grupo sedentarios:

-Producción de alimentos: Agricultura, ganadería

-Formación de poblados: construcción de viviendas, construcción de defensas

-Invencción de nuevas herramientas: fabricación de objetos para fines diversos

Esto lleva a Crecimiento de poblados, aumento de producción Trueque.

Nacimiento del comercio:

-Asentamiento en diferentes zonas

-Comercio entre diferentes poblados... (Cuadro página 26)

Este módulo comienza con el pasado lejano: la prehistoria. Se aclara que en el primer módulo se desarrolló concepto de pasado cercano y lejano, utilizándose la invención del fuego.

Se conceptualiza la prehistoria (Es el período de la existencia del hombre sobre la Tierra, antes de utilizarse el uso de los registros escritos...Pág. 27). Señalan la función de los arqueólogo (este párrafo ha sido escogido en el escrito anterior)

Primer concepto a trabajar con los alumnos en este segundo módulo es el de **grupos nómades** (se define). Pág. 27. Se señala que aparecerá en la actividad I. (Creo que es posible ver un nivel de prescripción exhaustivo, clasificación y enmarcamiento fuerte, ¿será por su carácter de

educación a distancia?). Se explicitan las características de estos grupos. Luego que se proponen que los alumnos puedan identificar las dificultades de vivienda, alimentación, etc. (Interesante analizar cómo se va explicitando conceptos, motivos, sentidos de cada una de las actividades). Considera que esta actividad le permitirá generar el primer esquema teórico que por comparación y oposición (con los grupos sedentarios), permitirá a los alumnos acceder a la comprensión del concepto de sociedad. / TODO ESTO EXPLICA LA ACTIVIDAD N° 1/

/PARA LA ACTIVIDAD N° 2 HASTA LA N° 8/ Se propone trabajar el concepto de grupos sedentarios y todas las variables que los componen:

-Dificultad en la elección de los lugares para asentarse.

-Problema de la alimentación y soluciones que dieron lugar a la cría de ganado y el cultivo de especies útiles para el hombre, etc..... (Pág.28). Cavernas, murallas...

Se particulariza la actividad N° 5, que se explica que se propondrá trabajar primero, a partir de la observación de dibujos y al aporte de información que los alumnos puedan hacer. Se considera que el uso de imágenes para la comprensión en ciencias sociales, se convierte en un recurso que permite concretar explicaciones y descripciones planteadas por escrito. (Se profundiza la orientación señalando que una forma de trabajar con fotografías e imágenes, es presentar a los alumnos un conjunto de preguntas que apunten a guiar, dentro de lo posible, la observación y la interpretación...Pág. 29) /ME APARECE MÁS UN DISCURSO ARGUMENTATIVO, NO PRESCRIPTIVO O AMBAS COSAS?/

/La actividad N° 9/. Se señala que se retoma el concepto de identidad que se presentó en la unidad 1.: tomando la identidad colectiva, llamado pueblo y sus variables constitutivas, la cultura.

/Las actividades 10 a la 16/ se retoma el trabajo con mapas para tratar algunos conceptos que serán desarrollados en profundidad en el módulo 5 (específico de Geografía) (CREO QUE TODO ESTO ME DA ELEMENTOS PARA VER LO QUE QUIERO, EN MIS INTERROGANTES: ANALIZAR LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO Y LA EVALUACIÓN, ETC. VOLVER A LAS PREGUNTAS). Se definen los conceptos de continente, desierto, polo, país...Pág. 20. (Sería interesante volver a leer lo que señala Foucault sobre la Geografía)

/En la actividad N° 15 del módulo 2/ se propone buscar noticias relacionadas con países con límites en conflictos (Revisar esta actividad a partir de que una de las preguntas que me hago se

vincula al tratamiento de los temas de actualidad. Lo mismo el trabajo con periódicos (se señala que la información puede estar contenida en reuniones de políticos, diplomáticos o enfrentamiento de fuerzas).

/La actividad N° 11/, propone trabajar con el concepto de agua, como uno de los recursos básicos que fue determinante a la hora en que los grupos nómades decidieron instalarse. Vinculación con el área de Ciencias y Tecnología.

TABLAS DE CONTENIDO:

LAS CIUDADES Y LOS CAMPOS. SOCIEDAD Y CULTURA: (Ver Pág. 32).

Origen de ciudades.

/Desde las actividades N° 17 hasta la N° 27/ se solicita a los alumnos diferenciar las características de la vida de la ciudad y la vida del campo. Se propone la comprensión de la interdependencia entre ambas.

/Actividades N° 21 y 22/ se destaca la situación que creó el exceso de producción ocasionado por el mayor conocimiento de los sistemas de cultivo y cría... Pág. 34

/Actividades N° 23, 24 y 25/ se trabaja con variables del crecimiento de las ciudades., relacionado con la organización política, concepto de imperio: se relaciona con el concepto de derechos y garantías que culminarán con la independencia (Se seguirán trabajando en los módulos 3 y 4 de Ciencias Sociales. Luchas por la liberación:

- a) América del Norte
- b) Revolución Francesa
- c) Situación del reino de España en 1810, sometido a Francia por Napoleón.

Los países independizados necesitaban organizarse, para ello dictaron una Constitución. Allí se establece cuáles son las autoridades, cómo se eligen, qué derechos, obligaciones de los ciudadanos (Se retoma en el módulo 4 de Ciencias Sociales)

-Ciudades, campos y mares. Organización económica. Cuadro Pág. 36 (Revolución industrial).

/Se relaciona las actividades 28 y 29/. Se hace un relato sobre el proceso de la Revolución Industrial. Se articula con los Artículos 1 y 4 de la Declaración de los derechos del Humanos (Pág. 38).

ANEXOS

**DOCUMENTOS INSTITUCIONALES
REFERIDOS AL PROYECTO**

PLAN SOCIAL EDUCATIVO - PROYECTO 6
 TERMINALIDAD DEL NIVEL PRIMARIO PARA ADULTOS
 DIRECCIÓN DE REGIMENES ESPECIALES - MINISTERIO DE EDUCACIÓN -
 PROVINCIA DE SALTA

FICHA DE VISITA DE SEGUIMIENTO

Núcleo : 14 Escuela Nº 1014 Nombre _____
 Localidad : Tartagal Departamento : Tartagal
 Docente : M. del C. De Soria Director : Beche, Bruno Fecha : 27/11/97 Día Martes
 Grupo : Horario CAP : 19^{hs} a 22^{hs} Horario visita : 19hs -
 Inscriptos CAP : 41 Inscriptos grupo : 10 Presentes : 3
 Alumnos en riesgo de abandono : 9 Desertores : 7 *De Soria*

Seguimiento de asistencia : (causas de deserción, estrategias de retención, convenios particulares, etc...)
 3 convenios particulares. 2 otros con el mes o una semana al mes. En estos dos convenios por las elecciones y para trabajar entre más asistencias.

Se sigue como está la zona de retención colaborando con la org. del Ipe y ^{previa} _{trabajo}

Vinculación con sectores : (Contactos intersectoriales realizados, compromiso de seguimiento, participación del Director, convenios firmados.)

Trabajo con escuelas. Nunca a pedido luego de las elecciones -

Comienza en forma conjunta para presenciales y semi presenciales.
 Sugerencias : Trabaja para mantener la vinculación con acciones conjuntas con el estado mediante en forma permanente.

Organización encuentros presenciales : (Utilización de actividades complementarias, corrección de módulos, encuentros grupales, etc.) Se ha trabajado con actividades complementarias.
 Tiene dificultades en el desarrollo de actividades grupales por la dificultad de encontrar.

Tiene buena conexión de módulos

Sugerencias : Se sugiere usar la clase de conexión en grupo.

Avances de los alumnos : (Planillas de seguimiento individual, evaluación de módulos y de libros, pertinencia de instrumentos, etc.)

Trabaja con elaboración de módulos y de libros de libros con los alumnos. Buenos avances en la recuperación de los alumnos.

Sugerencias : En realizando sus propias evaluaciones según ~~esta~~ ^{estas} necesidades específicas en la medida de lo posible -

Capacitación continua : (Actividades realizadas, actas, participación del Director, manejo de circulares, etc...)

Se sigue reunirse los días viernes con el docente del otro núcleo. En alternando el día con el mes en Dirección.

[Firma]
 REA 17710
 Dirección de Regímenes Especiales
 Ministerio de Educación

Sugerencias :

Documentación : (Legajos de alumnos y del centro, registro de asistencia, planillas de inscripción y seguimiento de base de datos, planilla de entrega de módulos, carpeta de actividades complementarias)

Base de datos al día - No olvidar la firma de la planilla de entrega de módulos.

Sugerencias : Ya organizando los legajos de alumnos con las evaluaciones. - Hacer una propuesta de registro de asistencia.

Recepción y distribución de materiales : (problemas, necesidades, almacenamiento)

Se entregan 4 copias de módulo 4 de ciencias sociales. Documentar los materiales que se entregaron del otro núcleo - / 4 juegos de 5 y 6 de sociales.

Patrimonio : (Subsidios, rendiciones, uso y guarda del equipamiento, T.V. video, biblioteca.)

Se compró tu^{ta} para comprar mes de los porque tiene Proyecto de radio - "Radio - voces" Buenas experiencias con el video.

Sugerencias : Planificar el uso del video en forma sistemática. - Presentar rendición a fin de año.

Logros : Muy buena integración con el personal.

Muy Buen Trabajo - Chicos - Felicite a todos!!

Reajustes :

En puntos anteriores #

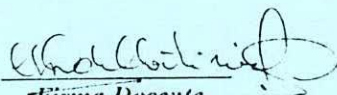
Se sugiere atender a los alumnos del Proyecto de la cárcel - Seva otro cupo.

Solicite otro cupo para la municipalidad.

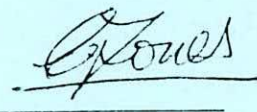
Solicite continuación urgente para establecer el SITHAD en la localidad.



PELAIPO 7 BRAVO
Firma Director. 1001
Dir. Gral. de Reg. sp.
Ministerio de Educación



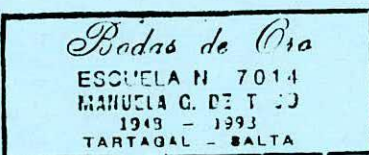
Firma Docente



Firma Responsable
Cecilia Torres.

Esta ficha debe ser firmada por el Director y archivada en el legajo de Proyecto 6 de la escuela.

MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION GRAL DE REGISTROS ESCOLARES
NUCLEO EMISIVO n° 7014
"MANUELA GONZALEZ DE TORN" - TARTAGAL (3)



TARTAGAL, 10 de JULIO de 1.998

INFORME ANUAL PROYECTO 6 - ANEXO n° 2
"EFICIENCIA BASICA PARA ADULTOS"

NUCLEO EMISIVO n° 7014 - "MANUELA GONZALEZ DE TORN" - TARTAGAL (3)

DIRECTOR: Beatriz Zoraida BRAVO

DOCENTES: Maria del Carmen TABANO de MARTINICH - INICIO: 03-AGO-97

Marta Beatriz MUEVA de OLIVERIO - INICIO: 23-AGO-97

CAP n° 1 : FAMILIARIA 10-JUN-98: 24 ALUMNOS

CAP n° 2 : FAMILIARIA 10-JUN-98: 31 ALUMNOS

1.- RECURSOS A LOS QUE PERTENECEN LA MAYORIA DE LOS ALUMNOS SON:

- * Padres de alumnos de E.G.B.
- * Empleadas domesticas
- * Trabajadores independientes
- * Empleados del Plan Trabajar
- * Centros vecinales

2.- ACTIVIDADES REALIZADAS POR LOS SEÑORES:

- . Visitas y participacion en reuniones del Centro Vecinal.
- . Envío de invitaciones a participar del PG de notas
- . Entrevistas y envios/a los distintos medios de comunicacion de la ciudad.
- . Reunión con docentes y directivos de E.G.B. escuela n° 160

3.- PLANILLA DE MOVIMIENTO DE ALUMNOS, Adjunto

4.- ESTRATEGIAS DE RETENCION:

- . Ayudar a los alumnos a administrar su tiempo dedicado al estudio.
- . Dirección y docentes gestionaron ante las autoridades del Municipio que nos ofrecieran una merienda o copa de leche
- . Visitas a los centros vecinales, y medios radiales y televisivos para que ellos incentiven a la poblacion a continuar inscribiendose en el PG
- . Convocatoria permanente mediante afiches y programas radiales.

5.- ORGANIZACION DE LOS ENCUENTROS PRESENCIALES

En cada encuentro presencial tratamos que los alumnos canalicen todas las dudas que tengan acerca de los modulos que estan trabajando

---!!!---

///

Realizamos el control, correccion de actividades, entrega de libros, conversamos con los alumnos incentivandolos para que no abandonen sus estudios, que prosigan trabajando, que el paso que dieron es muy importante... Somos partícipes de sus vivencias y problemas.

Cuando en el grupo existen dudas en comun, se realiza la instancia grupal para afianzar el contenido que les resulta dificil e incomprendible.

6.- Este Centro tiene carencias muy marcadas por la falta de material para los alumnos. Se registro a muchos alumnos pre-inscriptos, porque estaban interesados por el Proyecto pero en realidad los que pudieron trabajar con el material fueron muy pocos. Ademas el orden de la entrega de material sugerida por el Proyecto no fue posible ya que no contabamos con suficiente cantidad de material de las areas instrumentales, para la implementacion optima del Proyecto 6.

Por causas apuntadas se produjo la desercion de los aspirantes a participar del Proyecto. Consideramos que es necesario contar con el material en el Centro antes de comenzar el periodo lectivo, evitar de esta manera el fracaso y/o el abandono del adulto que tomo la decision de retomar sus estudios.

7.- Los modulos del alumno y del docente que ya hemos trabajado merecen la mejor de las opiniones porque estan muy bien diseñadas y atienden las estructuras logicas de cada disciplina.

8.- Los alumnos opinan en general que los modulos tienen informacion muy valiosa, actividades muy interesantes, aunque algunas les resultan dificiles de interpretar y/o resolverlas debido al tiempo transcurrido desde su ultima experiencia de escolaridad.

Por estas causas les cuesta re-tomar el ritmo de enseñanza-aprendizaje e incorporar contenidos tan actualizados como los que les presentan los modulos. Adjuntamos algunas opiniones de los alumnos.

9.- En el proceso diagnostico se trabajo sobre comprension lectora, produccion escrita y operatoria con todos los alumnos pre-inscriptos. Este proceso, por la falta de material, se extendio por un tiempo demasiado prolongado, que fue cuando el alumno exigió la entrega de los libros. Como no contabamos con los mismos se sintieron defraudados y abandonaron nuevamente el sistema, estimamos recuperarlos pronto. Ya se realizaron visitas domiciliarias, convocatoria por los medios, etc...

///

---ooo---

///

En cuanto a los alumnos que no reúnen los requisitos para participar del Proyecto son derivados al sistema Presencial, lo mismo ocurre cuando un alumno de la Presencial esta en condiciones de participar en el Proyecto, se le propone en cambio aunque muchas veces prefiere continuar en la Presencial. Esta movilidad se hace de una manera espontánea respetando la decision del alumno.

10.- Con respecto al material administrativo, sugerimos que deberan reverse y/o suprimirse los tramites reiterativos, darse prioridad a la optimización del Proyecto y de las herramientas que posee cada institucion por cuanto nosotros no contamos con IC.

11.- El Proyecto tiene aspectos muy positivos como per ej. la Capacitación Continua y el trabajo interinstitucional realizado, con el Centro n° 13 de Salvador Mazza nos permitio salvar dudas, intercambiar experiencias, superar dificultades, confeccionar instrumentos evaluativos.

Las dificultades que se presentaron siempre estuvieron relacionadas con la falta de libros para los alumnos, al no contar con los mismos en tiempo y forma, estos se sintieron defraudados.

Solicitamos se provea el material al conocer la inscripcion, sugerimos flexibilidad en el número de alumnos y en los informes solicitado dado que muchos tienen informacion reiteradas.

Como una actividad realizada fue explicarles el objetivo de cada area y como realizar un estudio organizado, hecho que no pudo cumplirse por la falta de material y consideramos fue la causa principal de abandono y/o riesgo de abandono de muchos de los alumnos inscriptos en ambos CAP.

Por atencion del Sr. Senador del Dpto San Martin, ahora ya contamos con el resto de material, sabemos que el se ocupo del traslado.

En cuanto a los encuentros Regionales y Provinciales son digno de destacar, en ellos encontramos el espacio adecuado para intercambiar experiencias, hacer amigos, conocer otras realidades y por sobre todo saber que no estamos solos en esta ardua tarea de enseñar.

12.- La labor de los docentes responsables de los CAP es muy destacable y comprometida, han desplegado una serie de acciones tendientes a recuperar los alumnos que abandonaron el Proyecto y establecieron nuevas redes para expandir el mismo.

Ma del C. DASSANO de MARTINEGO

Marta Beatriz SARAVIA de CIENERO



Beatriz Saravia
BEATRIZ SARAVIA
Ministerio de Educacion

Anexo U° 3

INVENTARIO DE MATERIAL Y EQUIPAMIENTO

C. 1998: Comprometidos 1998 Copiar datos de planilla de inventario de materiales de fin de año 1998

S.98: Stock 1998: Copiar datos de stock de planilla de inventario de materiales fin de año 1998.

R: recibidos en 1999

D: distribuidos a los alumnos.

C: comprometidos- (en espera a que corresponda entregarlos)

Esto es reservar los libros como si todos los actuales alumnos perseveraran hasta finalizar el Proyecto

O: otros destinos- (autoridades, sectores, municipios, etc)

S-: Stock : libros disponibles para nuevos alumnos a incorporar.

ALUMNOS	CANTIDAD DE MATERIALES						
	C 1998	S. 98	R.99	D.99	C.99	O.99	Stock
Materiales							
Módulo Inicial							
Lengua 1							
Lengua 2							
Matemática 1							
Matemática 2							
Cs. Sociales 1							
Cs. Sociales 2							
Cs. y Tec. 1							
Cs. y Tec. 2							
Form.Trab.1							
Form.Trab.2							
Final							
Biblio.alum.							
DOCENTES							
Presentac.							
Introdutorio							
Inic.- Final							
Lengua							
Matemática							
Cs y Tecnol.							
Fción Trab.							
Cs. Sociales							
Manual Escuela							
Manual C.A.P.							
Nivelación							

PROYECTO 6-ALUMNOS

Fecha:

PLANILLA DE PRE-INSCRIPCIÓN

Núcleo Educativo Nº _____ Escuela Nº _____ Localidad _____

Sector Convocante _____ Docente _____

Apellido y Nombre del Alumno _____

Lugar y Fecha de Nacimiento _____ / ____ / ____ Edad ____ años.

Provincia _____ Nacionalidad _____

Domicilio _____ Teléfono _____

Estado Civil _____ Ocupación _____

¿Qué tarea realizó en su trabajo? _____

¿Cómo se traslada al lugar de Trabajo? _____

¿Cómo esta formada su familia? _____

¿Quiénes viven con usted? _____

¿A qué se dedica cada uno de ellos? _____

¿Hasta que grado cursó? _____ ¿En qué escuela? _____

¿Por qué abandonó? _____

¿Por qué desea terminar los estudios primarios? _____

¿Cuántas horas por día puede dedicar a estudiar con los Módulos? _____

¿En qué días y en que horarios podría concurrir al encuentro presencial? _____

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Programa I - Proyecto 6 - Plan Social Educativo
Proyecto de Terminalidad del Nivel Primario para Adultos a Distancia
Dirección de Regímenes Especiales - Ministerio de Educación - Provincia de Salta

Ficha de seguimiento Individual

Núcleo N°: _____ Escuela N°: _____ Localidad: _____
 Docente: _____ Director: _____
 Alumno: _____ D.N.I.: _____

Libro	Mod.	Fecha Inic.	Fecha Term.	Tiempo	Eval. Mod.	Eval. Libro	Observaciones
Inicial	1						
Lengua I	1						
	2						
	3						
Lengua II	1						
	2						
	3						
Matemática I	1						
	2						
	3						
Matemática II	1						
	2						
	3						
Ciencias Sociales I	1						
	2						
	3						
Ciencias Sociales II	1						
	2						
	3						
Formación Trabajo I	1						
	2						
	3						
Formación Trabajo II	1						
	2						
	3						
Ciencias y Tecnología I	1						
	2						
	3						
Ciencias y Tecnología II	1						
	2						
	3						
Regional	1						

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Programa I - Proyecto 6 - Plan Social Educativo
Proyecto de Terminalidad del Nivel Primario para Adultos a Distancia
Dirección de Regímenes Especiales - Ministerio de Educación - Provincia de Salta

Planilla Entrega de Módulos

Alumno: _____ D.N.I.: _____
 Núcleo Educativo N°: _____ Escuela N°: _____ Localidad: _____
 Docente: _____

Modulo	Fecha de Entrega	Firma	Observaciones
<i>Inicial</i>			
<i>Lengua I</i>			
<i>Lengua II</i>			
<i>Matemática I</i>			
<i>Matemática II</i>			
<i>C. Sociales I</i>			
<i>C. Sociales II</i>			
<i>F. Trabajo I</i>			
<i>F. Trabajo II</i>			
<i>C. y Tecnología I</i>			
<i>C. y Tecnología II</i>			
<i>Regional</i>			

DIRECCIÓN GENERAL DE RÉGIMENES ESPECIALES
SECRETARÍA TÉCNICA

PLANILLA DE PROMOCION DE ALUMNOS
(Para ser remitida a Secretaría Técnica)

ESTABLECIMIENTO O CENTRO :
NIVEL :
NOMBRE DEL MAESTRO :

Nº Orden	APELLIDO Y NOMBRE	FECHA DE NAC.	D.N.I.	FECHA DE FINALIZACION
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				

ANEXOS

GUIONES DE ENTREVISTAS

GUIONES DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

TESIS DE MAESTRÍA

MAESTRANDA: Lic. Adriana Quiroga

DIRECTORA: Mgter. Ana de Anquín

Tema. *Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes. El campo social reservados a los jóvenes marginales. El caso del proyecto de terminalidad*

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD (SEMI-ESTRUCTURADA)

(a directivos de la escuela estudiada)

Problema de investigación:

- ¿Qué saberes se proponen a los jóvenes marginales en nuestra región?
- ¿Qué selección y organización del saber hacen los que ocupan posiciones de poder?
(Proyecto de terminalidad)
- ¿Cómo se transmite y evalúa el saber?
- ¿A qué tipo de saber tienen derecho? ¿Funcionan estos saberes como tecnologías disciplinarias?
- ¿Qué le es posible pensar y qué debe ser excluido?
- ¿Cómo se abordan los problemas de actualidad?
- ¿Qué reconocimiento se realiza del saber experiencial de los sujetos?

-
1. ¿Cuándo se instrumenta el proyecto de Terminalidad de la escuela primaria en la institución a su cargo?
 2. ¿Cuánto tiempo tuvo/tiene vigencia?
 3. ¿Por qué y cómo se selecciona la escuela a su cargo para ser instrumentado el mismo?
 4. ¿Cómo se han seleccionados los docentes responsables de su ejecución, cuántos son, qué actividades realizan?

5. ¿Cuál es la función específica que realiza el equipo directivo en relación al proyecto?
6. ¿Cuál es el equipamiento que proporciona el proyecto y cuál es la responsabilidad patrimonial de la escuela?
7. ¿En qué otras escuelas del Departamento San Martín fue implementado?
8. ¿Qué acompañamiento se realiza a nivel jurisdiccional y a nivel nacional?
9. ¿Cómo se evalúa el proyecto desde esas jurisdicciones, a nivel de seguimiento y de producto?
10. ¿Qué ha significado el proyecto para la escuela, cómo ha sido articulado con las otras actividades pedagógicas?
11. ¿Cuáles son las características principales del proyecto de terminalidad?
12. ¿Qué efectos ha producido a nivel de la población escolar, de los docentes, de la institución?
13. ¿Qué evaluación hace del mismo? ¿Cuáles cree que son sus ventajas y desventajas?
14. ¿Qué cantidad de alumnos se han inscripto (podría especificar por años)? ¿Cuántos egresados?
15. ¿Cuáles son las condiciones de ingreso?
16. ¿Qué tiempo promedio utilizan los alumnos para concluir los estudios en el ámbito del proyecto?
17. ¿Qué saberes se priorizan? ¿Qué se enseña en Ciencias Sociales? ¿En formación para el trabajo?
18. ¿Qué diferencias observa a nivel de adquisición de conocimientos entre un egresado del sistema presencial y del sistema no presencial?
19. ¿Los egresados, continúan estudios de nivel medio? ¿Dónde, cómo es su rendimiento?
20. ¿Qué otros aspectos les parecería importante agregar, para la comprensión del proyecto?

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
TESIS DE MAESTRÍA

MAESTRANDA: Lic. Adriana Quiroga
DIRECTORA: Mgter. Ana de Anquín

Tema. *Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes. El campo social reservados a los jóvenes marginales. El caso del proyecto de terminalidad*

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD (SEMI-ESTRUCTURADA)

(a docentes responsables del proyecto de
la escuela estudiada)

Problema de investigación:

- ¿Qué saberes se proponen a los jóvenes marginales en nuestra región?
- ¿Qué selección y organización del saber hacen los que ocupan posiciones de poder?
- ¿Cómo se transmite y evalúa el saber?
- ¿A qué tipo de saber tienen derecho? ¿Funcionan estos saberes como tecnologías disciplinarias?
- ¿Qué le es posible pensar y qué debe ser excluido?
- ¿Cómo se abordan los problemas de actualidad?
- ¿Qué reconocimiento se realiza del saber experiencial de los sujetos?

-
1. En relación al Proyecto ¿Cuáles son las características del proyecto de terminalidad?
 2. ¿Podría explicarnos como se ha realizado el proceso de instrumentación en el núcleo educativo?
 3. ¿Qué tipo de acompañamiento se realiza desde la institución, el nivel jurisdiccional y el nivel nacional?
 4. En relación a la gestión del proyecto, me interesaría que pueda referirse a las instancias de convocatoria, seguimiento, equipamiento, biblioteca para alumnos y docentes.
 5. ¿Qué posibilidades e imposibilidades se presentan con un proyecto de educación de adultos a distancia?
 6. En relación a los docentes ¿Cómo ha sido la convocatoria y/o la selección para hacerse cargo del proyecto?

7. En relación a la gestión del proyecto, me interesaría que pueda referirse a las instancias de convocatoria, seguimiento, equipamiento, biblioteca para alumnos y docentes.
8. ¿Qué posibilidades e imposibilidades se presentan con un proyecto de educación de adultos a distancia?
9. **En relación a los docentes** ¿Cómo ha sido la convocatoria y/o la selección para hacerse cargo del proyecto?
10. ¿Cuál es su trayectoria profesional vinculada al mismo?
11. ¿Qué función cumplen los docentes dentro del proyecto?
12. ¿Cuáles son las actividades que realiza en los CAP?
13. **En relación a los alumnos** ¿Cuáles son los requisitos de la población destinataria?
14. ¿Qué cantidad promedio, ingresan por año?
15. ¿Qué cantidad egresan, por año?
16. ¿Cuántos egresados hubo hasta el momento? (especificados por año)
17. ¿Qué promedio de abandono existe en relación a este proyecto específico?
18. ¿Qué dificultades y posibilidades tienen los alumnos en relación al material?
19. **En relación al proceso de transmisión y apropiación del conocimiento** ¿Cómo organiza los encuentros presenciales?. Podrías explicitar una secuencia de clases.
20. ¿Con qué modalidad se trabaja cada uno de las áreas?. Me interesaría que me comentara fundamentalmente el trabajo en Ciencias Sociales y Formación para el trabajo. (Sentidos, dificultades, posibilidades)
21. ¿Cómo analizas el contenido en esas dos áreas? ¿Cómo es el nivel de complejidad?
22. ¿Qué opinión le merece el material con el que está trabajando? ¿Se utilizan materiales audiovisuales? ¿Cómo se trabaja ese material en los encuentros presenciales?
23. ¿Cuáles son las posibilidades y dificultades en relación a la apropiación de conocimientos en esas áreas?
24. ¿Qué lugar tiene la experiencia de los alumnos y el análisis del presente en esas áreas?
25. ¿Cómo se realizan las evaluaciones de proceso y de producto?

ANEXOS

INSTRUMENTACIÓN DE ENTREVISTAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
TESIS DE MAESTRÍA
MAESTRANDA: Lic. Adriana Quiroga
DIRECTORA: Mgter. Ana de Anquín

*Tema. Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes.
El campo social reservados a los jóvenes marginales.
El caso del proyecto de terminalidad*

ENTREVISTADORA: Adriana Quiroga
Título: Implementación del Proyecto de Terminalidad en la escuela seleccionada.
Lugar: Tartagal
Fecha: 29-11-04
Hora: 20:00
Duración: 1 hora

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

REGISTRO	COMENTARIO	ANÁLISIS
<p>Llego a la Institución educativa a la hora convenida telefónicamente con la Directora de la Institución. Todavía se encuentra sólo el personal de maestranza y me pregunta el motivo de mi visita, le digo que estoy esperando la Directora, quien llega a los pocos minutos. Nos dirigimos a la Dirección y me va haciendo conocer una serie de documentos que considera me pueden ser útiles a los fines de la investigación. Me los entrega para que realice una copia y luego me invita a pasar a un aula para que le tome la entrevista.</p> <p>Empezamos a realizar la misma a partir de las 20 Hs.</p> <p><u>Entrevistadora:</u> Buenas tardes B., te comentaba recién que estoy investigando para la maestría. El tema se denomina: Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes, el campo social reservado a los jóvenes marginales. El caso del proyecto de terminalidad,</p> <p>El problema está vinculado a las relaciones de poder y a los procesos de escolarización de saberes y se relaciona puntualmente con una política curricular, analizándola en un caso particular que es el Proyecto N° 6 del Programa N° 1 del Plan Social Educativo. Me interesaba básicamente porque el Plan Social Educativo se constituye en una política focalizada, como señalan algunos autores.</p> <p>Los problemas que me planteo son: ¿Qué saberes se proponen a los jóvenes marginales? Después me gustaría que</p>	<p>-Abre un panorama interesante. Posibilita un acercamiento a la configuración de los CAP en Tartagal.</p> <p>-Mi presentación se me ocurre un tanto prolongada. Más allá de que considere importante señalar explícitamente los motivos de la entrevista. Es importante crear oficio en este sentido. (Cabe aclarar aquí que el diálogo con la Directora es anterior: en relación al proyecto, a las observaciones de clases, al trabajo de los docentes). Nos obstante me parecía que debía focalizar el sentido de este encuentro en particular.</p>	<p>- Preliminares. Breve descripción del ingreso.</p> <p>-Acercamiento a otras fuentes de información que serán incorporadas a la investigación.</p> <p>- Presentación de la investigadora y motivos de la visita.</p>

discutiésemos un poco esta palabra que uso y que es marginal.
¿Qué selección y organización se hacen de los saberes?
¿Cómo se transmite y se evalúa? Y otros temas que luego le voy a preguntar al docente y que tienen que ver con saberes puntualmente.

Entrevistada: Perfecto

Entrevistadora: La entrevista es semi-estructura, porque te decía me gustaría conversar contigo todas las cuestiones que pudieras comentarme para profundizar el caso.

La primera pregunta que yo te haría sería:

¿Cuándo se instrumenta el proyecto de terminalidad de la escuela primaria en la institución a tu cargo.

Entrevistada: En la provincia nosotros tenemos datos estadísticos que en agosto de 1994 se inicia el proyecto con tres maestros, en Salta Capital, había dos centros. Después en el año 1995 dos centros, en 96 cinco centros y en el 97 19 centros.

El Proyecto 6 es un proyecto del Plan Social que está que está destinado exclusivamente a jóvenes y adultos que por diferentes circunstancias no terminaron el nivel primario. La educación de adultos está incluida dentro de los regímenes especiales, con una cantidad de problemáticas por lo heterogéneo de la población que asiste al establecimiento.

El proyecto 6 llega a nuestra institución, no porque nosotros lo hayamos pedido sino como imposición del gobierno y nosotros como decidimos incluirlo dentro de nuestras prácticas,

- Datos sobre el inicio del Proyecto en la ciudad de Salta, en la provincia. En particular en Tartagal. Demarcación de tiempos.

-Descripción del Proyecto 6. Plan Social Educativo, desde la perspectiva de la Directora.

-El lugar de la escuela de adultos dentro de los regímenes especiales. En este punto es importante articular con la ley 24.195, Art. 30 y la ley 6829 de la provincia de Salta

-Modo en que se instrumenta el proyecto a nivel institucional (Habla de imposición del gobierno).

-Plantea los conflictos que se generan en su instrumentación.

-Relata la convocatoria de los alumnos: la modalidad con la que se ha trabajado.

<p>por los beneficios que traía para la institución implementarlo.</p> <p>Para nosotros resultó como primera experiencia bastante conflictivo. Dentro del establecimiento hubo que sortear conflictos de celos, de fantasmas. En una institución siempre que uno está trabajando dice que me quiere, no me quiere. Siempre esos fantasmas permanentemente están. De todas maneras a nosotros nos exigían una forma distinta de trabajar. Nos exigían que buscásemos los potenciales alumnos. Nosotros hacemos un trabajo de campo, porque buscamos a nuestros alumnos y ahora tenían que ser localizados de un modo distinto, porque tenían que tener algunos conocimientos adquiridos. Al tratarse de una modalidad semi-presencial había una cierta autonomía para trabajar con el material impreso, por eso los alumnos tenían que tener conocimientos básicos de lectura, escritura y las cuatro operaciones. No cualquier adulto podía incorporarse al Proyecto 6. Entonces, eso también, cuando nosotros hacíamos la propaganda, traía algunas dificultades porque muchos adultos eran analfabetos, no se podían incorporar a este proyecto semi-presencial, sino tenían que ir al presencial, que es asistir diariamente. El Proyecto 6 les exigía un día a la semana. Tenía un módulo inicial y distintas áreas de matemática, Lengua, Ciencia Sociales, Formación para el trabajo, Ciencia y Tecnología. Cada módulo es evaluable, entonces el alumno terminaba y venía a clases. Algunos venían todos los días, luego hacían un trabajo autónomo, trabajaban en sus casas en el tiempo libre y venía y el maestro los evaluaba o les canalizaba todas las dudas, luego retomaba a su</p>		<p>-Perfil de los alumnos destinatarios.</p> <p>-Ambos puntos (Convocatoria y perfil de los alumnos destinatarios) pueden ser <u>comparados</u> con lo que establece el documento denominado: Manual operativo de los centros de apoyo pedagógicos</p> <p>-Diferencias entre el sistema presencial y semi-presencial.</p> <p>-Por las características del proyecto los alumnos analfabetos no pueden incorporarse.</p> <p>-Describe la modalidad de trabajo de los alumnos que acceden al proyecto.</p> <p>-Plantea la continuidad de los estudios de los alumnos egresados</p>
--	--	---

casa y hacía un trabajo autónomo. Muchos de ellos habían abandonado un séptimo grado, o sexto grado y no habían podido continuar porque no podían asistir todos los días a clases. Hemos tenido enormes satisfacciones porque los primeros alumnos se incorporaron directamente al B.S.P.A.¹ y sabemos que positivamente una de ellas ha sido escolta. , otros chiquitos fueron abanderados también en el B.S.P.A., no deja de ser un orgullo para nosotros.

Pero sí, el desarrollo del proyecto nos exigía una serie de atención. Teníamos informes semestrales, debíamos hacer un movimiento de alumnos mensual: debíamos detectar cuántos alumnos inscriptos, cuántos en riesgo de abandono, cuántos habían abandonado. O sea había un monitoreo para todo el proyecto. Calculo que debe ser que implementar el proyecto en las instituciones era dinero que salía de la política. Porque a nosotros nos daban un monto para equipamiento. Debíamos cumplir con determinados requisitos: debíamos tener un plan de acción, debíamos presentar presupuesto, realizar las compras y después hacer la rendición de la compra. Ha sido importante porque para el presencial nos permitieron darles útiles, nosotros fuimos racionalizando la entrega y todavía tenemos algunos cuadernos en rezago porque siempre damos a los que más necesitan.

Entrevistadora ¿Cuánto tiempo ha estado en vigencia el Proyecto?

-Hace referencia al Bachillerato Salteño para Adultos. Me interesa mucho esta cuestión. En mi trayectoria profesional estuve vinculada a este proyecto en calidad de coordinadora, siento que lo conozco de cerca.

¿De la política?. Me queda una duda en este punto, ya que en nuestra región señalar que sale de la política, equivale a decir que sale de un partido político en particular.

- Exigencias del proyecto. Actividades de los docentes.

Este punto se articula con los documentos del proyecto (Manual operativo de los CAP) y la información institucional recogida.

-Hace referencia al equipamiento del proyecto, como actividad del docente. Se puede comparar este punto con el documento operativo de los CAP. Es un dato importante para analizar el tema de recursos.

-Tiempo de vigencia del Proyecto.

-Conflicto institucional

-Conflicto a nivel de supervisión por la modalidad

¹ Bachillerato Salteño para Adultos

² Salvador Mazza es una localidad que se encuentra a 60 Km. de la Ciudad de Tartagal, sobre la frontera con la República de Bolivia

³ Hace referencia a la conclusión anticipada del ciclo lectivo, por la emergencia hídrica producida en el Depto. San Martín. Provincia de Salta, a partir de la segunda quincena del mes de noviembre de 2004

Entrevistada: El proyecto llegó a nuestra institución en el año 1997, teníamos un solo centro que funcionaba dentro del horario escolar y en el establecimiento. Eso traía aparejado ciertos celos con otros colegas, porque a pesar de tener una cantidad de 30 o 35 alumnos tenían que atender sólo a cuatro por día e incluso en el año 1997 el monitoreo que hacía la provincia se encontraba con un aula que tenía cuatro alumnos y era motivo para llamarnos la atención, hasta que los supervisores que venían a cuantificar las cabezas se dieron cuenta que esas aulas debían tener cuatro alumnos. Eso pasó el año 1997, 1998 y el año 1999, ya en el 2000 aprendieron que el Proyecto 6 iba a tener cuatro alumnos sentados, además la lucha que nosotros los educadores de adultos tenemos, es que en el imaginario somos los más vagos, porque tenemos menos alumnos respecto a la diurna, porque tiene 35 chiquitos que atender. Claro que nosotros tenemos 15 o 20 alumnos pero con una problemática, con una enseñanza personalizada, totalmente distinta, no.

En el año 1997 se inicia el Proyecto 6 en esta institución, en 1998 tuvimos dos aulas que estaban funcionando en lo que llamamos escuela Sede y una aula o sede en La Loma que está distante más o menos a tres kilómetros. Hicimos esta experiencia nueva porque queríamos ver si era factible implementar el proyecto en una etnia guaraní. Nos fue dificultoso, tres creo que deben haber alcanzado, porque les costaba demasiado hacer el trabajo autónomo, terminaron, pero en el presencial. Tenemos un solo alumno que empezó en el año 97, de la etnia Wichí que en el 2004 terminó su escolaridad. Iba haciendo un libro por año, pero terminó. También hemos tenido otros alumnos

de su instrumentación.

-Diferenciación de la problemática de la escuela de adultos.

-Desarrollo del proyecto en la institución estudiada.

-Ubicación de las aulas donde se instrumenta el proyecto.

-Conflictividad que se genera con la instrumentación del proyecto en poblaciones aborígenes.

-Otro hito en el proceso de desarrollo del Proyecto 6. Convenio con la Municipalidad. Es posible comparar este dato con el documento proporcionado por la Institución Escolar.

de la etnia chorote muy inteligente que lo hizo en el ciclo lectivo, terminó bien, pero son pocos los casos que se dan.

En el año 1999 firmamos un convenio con el Municipio de Tartagal porque uno de los requisitos del gobierno, en el Plan Social, es que nosotros debíamos buscar a los alumnos en otra institución, llámese o escuela, llámese gremio, llámese empresa; claro que en las empresas en nuestra zona pedían otra calificación, totalmente distinta. Lo hicimos con el Municipio donde había empleados que todavía no habían terminado su escolaridad básica. Por eso un docente del establecimiento concurría a la municipalidad un día a la semana. Lo hacía el día lunes a las siete de la mañana, y esperaba a sus alumnos. Lo hicimos tres meses, seis meses, porque luego nos ocurrió como todo lo que atravesó Tartagal cortes de ruta, derrocamiento del Intendente, entonces hicimos agua con nuestro convenio. Nos quedamos en Sede con dos aulas hasta el año 2000. Luego la maestra que inicia este proyecto, pidió su traslado a otra institución y quedó una sola docente, que hasta el día de hoy estamos nosotros desarrollando el proyecto 6, con algunos matices cambiantes. Porque cuando se inicia eran como dos escuelas. Porque todas la documentación, registros era distinto. Incluso ellos no participaban en los actos escolares, no iban a perder el tiempo, entonces era dos escuelas. Por eso yo te hablaba de determinado conflicto en la institución. Después nosotros le fuimos dando un matiz más escolarizado, más institucional y la docente trabaja el Proyecto 6 participa del resto de las actividades que se hace en el núcleo; como ser proyectos específicos: Trabajan con el cumpleaños de Tartagal, el día del estudiante, fiestas sociales, y en los actos

-Análisis del contexto social y político que incide en la continuidad del proyecto.

-Importante rescatar esta idea de DOS ESCUELAS en términos administrativos. Se puede articular con el concepto de clasificación en Bemstein. También con las investigaciones realizadas por Duschatzky.

-Proyecto: matiz más escolarizado.

-Características del proyecto en Tartagal.

tienen activa participación.

Entrevistadora: ¿El proyecto comienza en 1997 y se extiende hasta la actualidad?

¿La evaluación desde el nivel jurisdiccional, de nivel nacional es el mismo?

Entrevistada: no, no, desde el año 2001 cuando termina el Plan Social ya terminaron los controles o monitoreos , nosotros seguimos haciendo nuestro control de cuántos libros nos quedan, ya que todo el material que utiliza el alumno se lo lleva, solamente queda el material de los alumnos que desertaron ¿Pero por qué nosotros todavía continuamos?. Porque hubo un establecimientos que nos cedieron los libros o el material y ellos nunca implementaron el proyecto. Entonces en una reunión, en unas jornadas que nos hicieron a todos los directivos, tomé conocimiento de esa novedad y le pedí la transferencia y me lo transfirieron todos los libros en el año 2002. Trabajamos con esos libros 2003 y 2004. (Con los libros de esa localidad). Y tenemos para un año más, aunque limitado porque son pocos los libros que nos quedan.

Entrevistadora: ¿Y cuando no tengan los libros?

Entrevistada: (risas) Nosotros estamos realizando una gestión porque el Ministerio de Economía junto con el Ministerio de Educación, han firmado un convenio y han mandado a imprimir 54.000 libros. Pero eso me enteré en setiembre de 2004 porque tuve oportunidad de viajar a Buenos Aires, en el lanzamiento del Programa Nacional de Alfabetización, que es con el voluntariado. Allí tomé conocimiento en el Palacio Pizumo. Que existía ese componente de

-Modalidad con la que se mantiene el proyecto a partir de 2001. Hasta este punto hay muchos elementos que pueden integrar un apartado: Constitución de los CAP en la región.

-No implementación del proyecto en otras localidades. Cesión del material.

-Incertidumbre en relación a las posibilidades de continuidad de la propuesta.

<p>capacitación pero para los Jefes y Jefas de hogar.</p> <p>Bueno nosotros, la maestra que ha desarrollado hasta hoy el proyecto, le he pedido que argumentemos, que hagamos una nota para pedir al ministerio que nos envíe, nos remitan material.</p> <p>Entrevistadora: Vos recién me hablabas de conflicto entre quienes estaban como responsables de proyecto y el resto de la institución, podrías agregar por qué se daban esos conflictos.</p> <p>Entrevistada: Es un conflicto, celos profesionales. Porque el Proyecto 6 ingresa a la institución con mucho fondos. La persona que se hace cargo del proyecto, pesaba sobre sus hombros el beneficio que éste traía al presencial. Si ella no hubiera gestado esa responsabilidad, nosotros nos hubiéramos quedado sin el subsidio. Porque nadie quería, porque sabíamos que era mucho trabajo. Además tenía que tener tiempo completo, porque mensualmente, bimestralmente teníamos que viajar a Salta o hacer jornadas regionales. O sea nos reuníamos de Embarcación a Salvador Mazza. Esos docentes tenía que trabajar cuatro días a la semana y el día viernes trabajaba sin alumnos, pero sí tenía que trabajar capacitándose, leyendo el material, conociéndolo y preparando los informes que a nosotros nos pedían. Entonces los docentes que trabajaba los cinco días, no entendía el trabajo que hacíamos el día viernes. Mirá si íbamos a Salvador Mazza² íbamos más temprano y ese día ya no venía a clases. Entonces no lo veían y el otro colega decía dónde está y por qué no está.</p>		<p>-Retomo el tema del conflicto.</p> <p>-Se retoma el tema de recursos.</p> <p>-Exigencias para los docentes responsables del proyecto.</p> <p>-Encuentro jurisdiccionales.</p> <p>-Encuentros regionales.</p> <p>-Se reitera el tema de recursos</p>
--	--	--

Entrevistadora: ¿A nivel de lo que sería el status, en este conflicto, quién era el que lo tenía, el que estaba dentro del Plan Social o el que estaba afuera?

Entrevistada: No. El que estaba dentro del Plan Social, porque a ese le mandaban los fondos. A nosotros el Ministerio muy pocas veces nos paga el pasaje cuando nos llaman. El poder central dicen vengan y uno dice no puedo y bueno uno se lo perdió porque no tiene la información. En cambio en el proyecto 6 nos daban el viático. Muchas veces nos han pagado hasta el hospedaje. Nos daban hospedaje, nos daban el pasaje y eso son celos para los colegas. Después se dieron cuenta que tenían libros, que les daban otras cosas. Tenía otra preparación, otras exigencias. Allí se veía el celo profesional.

Entrevistadora: Esto ya me lo dijiste en cierta manera, pero quería saber si querías profundizar algo más. ¿Cómo y por qué se selecciona la escuela para ser instrumentado el Proyecto?

Entrevistada: Creo que al no haber políticas educativas respecto a la educación de adultos, cuando llegó el Proyecto 6 que es un trabajo hecho por técnicos, fue decisión del gobierno escolar provincial del Ministerio de Educación de la Provincia que en todos los núcleos hubiera un centro un CAP (Centro de apoyo pedagógico). Eso significa el CAP, porque era la única manera de tener equipamiento. Recursos para compra de útiles. Pero no solamente para el proyecto 6 o los alumnos semi-presenciales, sino también para la presencial; de esa manera nosotros tuvimos igualdad de condiciones que la E.G.B.,

-Señala la falta de políticas que existen en relación a la educación de adultos. La forma en que se establecen los CAP en la provincia.

-Subrayo la percepción de la directora: Trabajo hecho por técnicos en la medida que se reitera con otras entrevistas y las observaciones de clases. Exigiendo la lectura de los documentos curriculares.

-Ventajas para el sistema presencial, a partir de los recursos recibidos.

-Modalidad en el manejo de recurso. Se pueden establecer relaciones con los documentos del proyecto. Aparece como recurrente.

Nos dieron útiles escolares para cada alumno. Pero eso sí teníamos que cumplir un determinado requisito. Esto también estaba prescripto, la manera que había que hacer las compras, qué tipos de compras. Nosotros hacíamos reuniones con los maestros, elaborábamos proyecto, que era lo que ellos querían. El Director tenía que pedir presupuestos y realizar las compras. Nosotros hemos pedido que en lo posible sean las compras para los comerciantes de la zona, en cuanto a útiles y equipamiento. Algunas cosas no la hemos podido comprar aquí, la tuvimos que comprar en Salta. Pero también una colega nuestra, porque era poquito lo que nos daban, conseguimos una Resolución que teníamos de Aduana y conseguimos cosas en Bolivia que salían más barata y nos rindió más el subsidio. Esto fue una estrategia nuestra, de conseguir la resolución y aduana nos permitía. Estamos todavía en el año 1997, no teníamos el defasaje, teníamos el uno a uno. Vivíamos en el primer mundo, entonces, los setenta y cinco pesos, nos alcanzaba allá para comprar un equipo.

Entrevistadora: Un poco vos hablabas que la implementación del Plan Social implicaba el planteo de dos escuelas en una. Me hablaste de la autonomía financiera, de este dinero que se recibía, me interesaba saber el monto anual que recibían.

Entrevistada: A nosotros nos alcanzó para comprar T.V., video, equipo de música, útiles. Era algo así como 2.000 pesos para equipamiento. Entonces el equipamiento en qué consistía el T.V. el video o un equipo. Hacíamos magia. 2000 pesos un año para compra de útiles

- Esta situacionalidad de frontera hace que "comprar en Bolivia" aparezca como marca identitaria en nuestra región.

-Reitero la idea de las DOS ESCUELAS en la pregunta.

- Se describe los bienes muebles que se adquiere con el dinero del proyecto.

escolares. Entonces comprábamos hojas de carpeta y cuaderno. Les dábamos cuadernos tapa dura en el aula y cuadernos tapas blandas en las aulas satelitales, en la cárcel también dábamos cuadernos tapa blanda porque ahí duraba menos los cuadernos, ya que los internos lo usaban para hacer cartas o sus hijos lo iban a visitar y lo regalaban. A los maestros le hemos regalado una máquina de calcular a cada uno y también a los alumnos, porque también tenían los alumnos.

Entrevistadora: A nivel administrativo qué requerimientos tenían?

Entrevistada: El registro de inscripción a nivel alumnos es diferente. Ellos tienen un registro donde tienen para cuatro días a la semana. Perdón cuatro días al mes. El registro es distinto. Aquí el maestro tenía que hacer el seguimiento de los libros, de los módulos que iba desarrollando, qué fecha le daba el libro. La planilla de promoción es totalmente distinta, a la presencial y a su vez trimestralmente tenía que hacer un monitoreo o un seguimiento con una guía que nos mandaba el Plan Social

Entrevistadora: ¿A nivel curricular?

Entrevistada: La maestra el primer año tenía que estudiar a la par de sus alumnos. Pero hay una secuencia de los contenidos y como está hecho por técnicos está sumamente graduado. Todo está muy bien realizado. Para la presencial, para la práctica que nosotros estábamos haciendo resultaba un poco compleja. Pero no obstante eso algunos docentes han empleado el material,

-Descripción del nivel administrativo. Este punto se ratifica en los documentos proporcionados por la institución.

-Descripción de lo curricular.

-Aparece una reiteración en relación a que es un trabajo realizado por técnicos, de allí su característica de excelencia.

-Habla de la complejidad del material para las prácticas docentes.

-A nivel docente, se hace referencia a la selección de los mismos en relación al proyecto.

-Condiciones docentes.

<p>fundamentalmente el regional. También algunos colegas han utilizado todo.</p> <p>Entrevistadora: ¿Cómo se seleccionaron los docentes responsables del proyecto?</p> <p>Entrevistada: Voluntario, eso era voluntario. Se planteó a todos los docentes la posibilidad y lo eligió quien tenía vocación de servicio, el que tenía ganas de trabajar, fundamentalmente el que tenía disponibilidad horaria. Algunos colegas tienen dos turnos, tres turnos.</p> <p>Entrevistadora: ¿La retribución económica de ese docente ha variado?</p> <p>Entrevistada: No para nada, nada más que era una mayor carga, porque la práctica era distinta a la habitual.</p> <p>Entrevistadora: Vos me has planteado en principio eran dos docentes y luego quedó una, porque la otra pidió el traslado. Y también hemos hablado de las actividades que hacían esos docentes.</p> <p>Entrevistada: Claro ese docente se encuentra con un grupo de alumnos. Ella lo primero que debe hacer es nivelarlo. Por esa ella tiene ya un bibliorato de actividades de nivelación. Desde el primer día que ingresan al proyecto ella los va acostumbrando a hacer el trabajo autónomo. Ella les va dando fichas para resolver. De modo que ellos se acostumbren a estar solos, no tan dependiente de la maestra. Entonces el alumno lee y si comprende la consigna lo resuelve o sino vuelve a la maestra para que le explique. Realmente aquel que no puede avanzar, el sólo</p>		<p>-Actividades de los docentes en el proyecto.</p> <p>-Paso de los alumnos entre el sistema presencial y semi-presencial.</p> <p>-Actividad del equipo directivo en relación al proyecto:</p>
--	--	--

pide pasarse a la presencial. Y también hemos logrado que el docente sea propietario de los alumnos. Entonces hemos trabajado para que se entienda que no son propiedades de los alumnos, sino son alumnos del núcleo. Aquellos alumnos que estaban en condiciones de pasar al proyecto pasaban. Y los alumnos que estaban en el Proyecto y que no podían realizar la tarea pasaban al presencial. Ese ir y venir

Entrevistadora: ¿Cuál es la actividad específica que realiza el equipo directivo en relación al Proyecto?

Entrevistada: El equipo, nosotros, directamente separamos agua. Yo me quedo con la presencial y vos andá a la semi-presencial.

Entrevistadora: Pero los informes semestrales, las inscripciones?

Entrevistada: Eran como dos escuelas. No se llevaban bien, por los celos.

Entrevistadora: Pero tu función sería hacer el seguimiento, supervisar...

Entrevistada: claro yo lo hacía. Los días viernes nos reuníamos y empezábamos a leer, porque un libro tiene distintos módulos. Un libro está separado en módulos, preguntarnos por la evaluación, qué iba a evaluar, el instrumento ya venía de Salta. Y sino leíamos las circulares que venían también. Nosotros teníamos que registrar cada una de esas jornadas, en un cuadernito de registro de las jornadas. Nos reuníamos con la

-No plantea trabajo de equipo sino división de tareas.

-Entre las actividades de los directivos en relación al proyecto plantea:

- Lectura de módulos.
- Evaluaciones, cuyos instrumentos también vienen diseñados a nivel jurisdiccional.
- Lectura de circulares.
- Registro de reuniones.
- Participación en encuentros zonales.

<p>gente de Pocitos. A pesar que aquí en Tartagal había otro Centro, no nos llevábamos bien. Trabajábamos de acuerdo con la Directora de la escuela de Pocitos.</p> <p>Entrevistadora: Yo había puesto aquí cuál era el equipamiento, ya hablamos de esto, me interesa saber cuál es responsabilidad patrimonial.</p> <p>Entrevistada: Responsabilidad patrimonial de cualquier bien que adquiera la institución. Más allá de que a nuestro televisor ya lo robaron, hicimos la denuncia de lo que ha ocurrido. El resto de las cosas, tenemos el resguardo, lo tenemos que cuidar como a cualquier otro.</p> <p>Entrevistadora: ¿En qué otras escuelas del Departamento San Martín se ha implementado el Proyecto?.</p> <p>Entrevistada: En Salvador Mazza Embarcación Mosconi y Tartagal que somos dos núcleos. El otro funciona en la escuela Armada Argentina.</p> <p>Entrevistadora: ¿Qué acompañamiento han tenido de provincia y de la nación?</p> <p>Entrevistada: Hemos tenido encuentros regionales y encuentros provinciales. En los encuentros provinciales venían los técnicos. Recuerdo mucho a Pilar Jiménez, una de matemática que nos daba estrategia de cómo íbamos a llegar al conocimiento. Distintas</p>		<p>-Localidades del Departamento San Martín (provincia de Salta) que implementaron el proyecto.</p> <p>-Relación con el nivel jurisdiccional y nacional.</p> <p>-Modalidad de los encuentros regionales. Todos estos datos pueden dar lugar a una categoría vinculada a los docentes y los estilos de capacitación.</p> <p>-Nivel nacional</p>
---	--	--

estrategias. Nos enseñaban a desarrollar una clase. De Lengua, de matemática, de Ciencias. Pero estaban todos los equipos directivos y todos los docentes que llevaban adelante el proyecto. Y en regional sería el Departamento San Martín. Nosotros aquí en Tartagal a veces nos íbamos a Embarcación y también teníamos un encuentro, analizábamos la circular o algún tema específico. Con una frecuencia, casi te diría mensual. Los encuentros provinciales eran cada tres meses.

Entrevistadora: Y la relación con nación?

Entrevistada: Cuando íbamos a Salta los técnicos eran del Ministerio de Educación de la Nación. Nosotros hacíamos los encuentros provinciales y ya venían de Buenos Aires. Nos daban un tema a desarrollar. Ma. Del Carmen tuvo que desarrollar y cayó un Ministro, de la emoción perdió todos los papeles (risas). Todos los directores de la provincia.

Entrevistadora: ¿Cómo se fue evaluando el Proyecto desde la provincia, tanto de proceso como de producto?

Entrevistada: De producto era con la cantidad de promociones y el de calidad ellos hacían un monitoreo con los informes semestrales y final. Las planillas mensuales donde teníamos que ver los movimientos de los alumnos. Los alumnos que estaban en riesgo de abandono, los que habían desertado.

Entrevistadora: ¿Qué ha significado el Proyecto para la escuela? ¿Cómo se articuló con las otras

-Modos de evaluación del proyecto.

-Lugar del proyecto en la escuela.

unidades pedagógicas?

Entrevistada: No hemos dado cuenta que había muchas cosas que no manejábamos, nos ha obligado a leer mucho, mucho. Incluso la especificidad que tienen los libros. Porque nosotros en nuestra práctica cotidiana, en este hacer de la escuela, o las transposiciones que hacemos, la idea es hacerlo todo más fácil. A veces por hacerlo más fácil perdemos la esencia del contenido. Los libros estos son preciosos, para nosotros son manual de consulta. En principio los maestros eran bastante rebelde para utilizarlos, pero oportunidad que tenemos les digo: Chicas ocupen el libro, consultan ven que es importante, algunos son más abiertos que otros.

Entrevistadora: ¿Qué efectos ha producido el proyecto en los alumnos?

Entrevistada: Los alumnos del proyecto 6 son especiales, porque son muy responsables, toman con mucha dedicación sus estudios, son muy independientes. Ellos ingresan a la institución y corren a su maestra, terminaron de hacer la consulta y se van. Son independientes. En cambio los alumnos de la presencial están más cerca de su maestra. No está su maestra y dicen vuelvo mañana. Tienen más autonomía.

Entrevistadora: ¿A nivel de los docentes que participan en el proyecto?

Entrevistada: Hay uno solo. Cuando hubieron dos perfecto, porque el día viernes era el día del encuentro y el día de reflexión sobre los avances.

-Nivel de alumnos. Se describe a los mismos como:

- Responsables.
- Independientes
- Autónomos.

-Efecto a nivel institucional:

Crecimiento.

-Ventajas y desventajas:

Limitación: el material impreso.

Entrevistadora: Y los efectos a nivel de la institución, más allá de los conflictos?

Entrevistada: Para nosotros ese proyecto significó crecer. Crecimos con el proyecto. No sólo por el equipamiento, sino porque conseguimos un aula más, un cargo más. Mientras que en otras instituciones se achicaban nosotros crecíamos. Nosotros llegamos a tener casi 50 alumnos en el semi-presencial. Hay mucho movimiento de gente, pero van desertando o se van incorporando al presencial.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del proyecto? ¿Qué evaluación hacés del mismo?

Entrevistada: El problema que a nosotros nos limita es el material impreso. Si tenemos nosotros el material sería otra cosa. No hemos salido todavía a buscar las empresas del medio para que nos fotocopien el material. El problema es que el material se lo lleva el alumno. Nosotros no lo podemos capitalizar no podemos hacerlo quedar en la institución. Para que el alumno pueda seguir necesita ese material. El proyecto está pensado para tener el soporte de papel. Esto lo veo como un desventaja. Las ventajas están vinculadas al incremento de la matrícula, mayor proporción de egresos, para nosotros este proyecto nos sirve como retención.

Entrevistadora: ¿A nivel curricular?

Entrevistada: Sumamente ventajoso, tenemos desarrollados los temas y los ejes de trabajo, minuciosamente desarrollados, como está hecho

Ventajas: incremento de la matrícula. Mayor preparación de los egresados. Capacidad de retención.

-A nivel curricular:

Surge como ventajoso el desarrollo de los temas.

Se reitera el lugar de los técnicos en el proyecto.

- Complejidad del material para los docentes.

- Quienes son los alumnos.
- Cantidad de egresados.

por técnicos. Pero al docente de la presencial no les gusta, no quiere decir que no lo entiende, al Regional si lo trabajan.

Entrevistadora: ¿Por qué no le gusta?

Entrevistada: Lo ven complejo. Debe ser que lo ven complejo.

Entrevistadora: ¿Qué cantidad de alumnos promedios se han inscripto hasta la fecha?

Entrevistada: Tendría que fijarme, no lo recuerdo. Llegamos a 50 alumnos. Este año llegamos a 21 alumnos, pero se certifica a siete alumnos porque hay muchos indocumentados. La norma del establecimiento es que si no presenta fotocopia de las dos primeras hojas del documento no se confecciona el certificado. Porque después cambian el apellido, cambian los nombres y nosotros quedamos...no sabemos qué hacer. Si no traen el documento de identidad no se confecciona el certificado. Al principio desde el proyecto se extendía un certificado especial, ahora es ya común como todo. (Tengo un modelo, después te lo facilito)

Entrevistadora: La relación ingreso-egreso también ha sido amplia, es decir hubo abandono, desgranamiento?

Entrevistada: Si, este año han sido 45, la matrícula total supera los 50. Te diría que la capacidad de retención el del 50%. Muchos continúan después. De todos modos se les da una certificación, no de que aprobó el bloque o el grado, sino cuántos libros aprueba, cuántos tiene trabajado. Con ese certificado puede incluirse en

-Se sigue trabajando la categoría de alumnos

-Requisitos de ingreso.

-Fichas de nivelación.

otro núcleo que tenga el proyecto y sigue con los otros libros.

Entrevistadora: ¿Tenés conocimiento si las otras escuelas siguen o solamente ustedes quedan?

Entrevistada: Sé que en Orán están quedando los últimos, en Embarcación no, en Salta tampoco.

Entrevistadora: Yo había leído como condiciones de ingreso los 18 años, conocimiento de lecto-escritura y las cuatro operaciones fundamentales, además de eso existen otras condiciones?

Entrevistada: Siguen siendo las mismas, porque te repito, sigue siendo un trabajo autónomo. El diagnóstico inicial la maestra trabaja con fichas y esas fichas le sirven para que el alumno empiece a trabajar solo. Entonces les dice: "Uds. Tienen 50 fichas para resolver hasta fin de mes, para decir una exageración". Entonces los alumnos vienen todos los días y comienzan y van resolviendo 5 o 6 fichas por día. Una vez que han terminado están en condiciones de comenzar con los libros del proyecto. Muchos han dejado la escuela y se han olvidado. Su vida o su desempeño diario no les exigen la utilización de conocimientos escolares. Pero el conocimiento está latente y vuelve.

Entrevistadora: ¿Qué tiempo promedio utilizan los alumnos para terminar sus estudios?

Entrevistada: Ellos comienzan en marzo y ya en septiembre y octubre terminan con todas las

-Tiempos que duran los estudios. Flexibilidad. Estos datos no aparecen demasiado precisos-

-Sobre alumnos

-Análisis sobre las áreas. Este punto se complementa con el los documentos destinados a docentes y alumnos en este punto.

-Formación para el Trabajo.

áreas. Con todo. Convengamos que ellos se socializan acá, vienen hacen sus migas y después hacen sus fiestitas, sus reuniones afuera. Este año que fue tan anormal³ no pudimos hacer su acto de promoción, así que se reunieron fuera de la escuela y comieron pizzas y todo. Ellos como cualquier alumno de la escuela hicieron actividades para recaudar fondos y tener para su fiesta de promoción.

Entrevistadora: Me gustaría conversar también, si tenés en mente, el trabajo con las áreas de Ciencias Sociales y Formación para el Trabajo, qué cosas se priorizan.

Entrevistada: Si, allí está muy lindo por ejemplo en Formación para el trabajo, los aspectos que tenés que considerar para hacer un micro-emprendimiento. Se revaloriza el trabajo del ama de casa, que por ahí para nosotros no es trabajo. Eso es lo que yo he observado. Están los íconos que le llevan al alumno a saber cuáles son los aspectos que tienen que considerar para abrir un kiosco. Qué pasaría si en el lugar tengo otro kiosco. Un análisis de mercado.

Entrevistadora: ¿En Ciencias Sociales?

Entrevistada: En Ciencias Sociales, nooo, allí se profundiza mucho más, porque se toma la Primera y la Segunda Guerra Mundial. Se habla del liberalismo, del socialismo (risas) cosas que nosotros en el presencial no llegamos a profundizar tanto. Es uno de los módulos que les cuesta un poquito más. Pero de todas maneras como son mayores de dieciocho años los alumnos, ingresan en el B.S.P.A. sin ningún problema los chicos. Ellos solo comienzan

-Ciencias Sociales.

-Continuidad de los alumnos

-Nivel de conocimientos propuestos en los manuales es mayor que en el sistema presencial.

hacernos la propaganda. Más allá que la maestra que es muy activa también la haga en todos los centros vecinales, en las salitas. Los mismos alumnos le hicieron la propaganda.

Entrevistadora: Aunque parezca una reiteración, me gustaría preguntarte qué diferencias notas en los aprendizajes de los alumnos del sistema presencial y los que concluyeron sus estudios a través del Proyecto 6?

Entrevistada: Por las exigencias curriculares que tienen los manuales, ese material impreso, le exige mayor concentración, que a veces en el presencial dejamos muchas cositas como obvias o sueltas. Tal vez en nuestra selección de contenidos no apuntamos a más. En cambio aquí ya está pautado. Al estar todo pautado el alumno tiene que cumplir todos los pasos, todos los requisitos. O sea que sale mejor preparado, porque completa toda el área. Además tiene una secuencia, tiene todo graduado.

Entrevistadora: ¿Los egresados siguen estudiando, dónde, cómo es su rendimiento? ¿Cuántos?

Entrevistada: Ahora estamos abocados a saber cuántos van a seguir. Nosotros ya vimos la primera promoción, hemos cruzado muchos chicos y nos han invitado a su graduación en el B.S.P.A., sin ninguna dificultad. Te decía una señora era la escolta, la abanderada. Pero tenemos muchos chicos que han servido; como tenemos muchos de las fuerzas armadas, de la policía.

-Se plantea nuevamente la continuidad de estudios.

-Población escolar que forma parte del proyecto

-El lugar del material impreso en el proyecto.

<p>Entrevistadora: A partir de tu relato, me gustaría preguntarte cómo se ha configurado la población destinataria del Proyecto.</p> <p>Entrevistada: Todos aquellos que no pueden asistir diariamente. Yo vengo a estudiar un día a la semana. No tienen disponibilidad de tiempo. Muchas son amas de casa, o por su trabajo. Hubo policías, de la brigada de investigaciones, que les exigían la secundaria y no tenían la primaria. Vinieron pudieron terminarlo en el año lectivo, adolescentes porque tienen 18 años y otros adultos.</p> <p>Entrevistadora: ¿Te interesaría agregar algo para comprender mejor el proyecto?</p> <p>Es interesante el hecho de tener un material prescripto. Y eso los docentes no lo quieren aceptar.</p> <p>Entrevistadora: ¿Ustedes tienen algún curriculum?</p> <p>Entrevistada: Curriculum de adultos no existe. Nosotros tenemos los contenidos básicos comunes, hemos hecho una selección de ellos y es lo que consideramos nuestro Proyecto Curricular Institucional. Eso a nivel institucional. Lo fuimos haciendo despacito y cada año vamos modificando de acuerdo a las necesidades.</p> <p>Entrevistadora: ¿Consideras necesario un curriculum prescripto? ¿O te parecen suficientes los CBC?</p> <p>Entrevistada: El curriculum prescripto no te garantiza la práctica, porque vos podés tener</p>	<p>Me habla de estadios o de Piaget y la verdad que descreo de estas teorías</p>	<p>-NO EXISTE CURRICULUM en educación de adultos.</p> <p>-Saber cotidiano. -Saber escolar/científico</p>
--	--	--

una plantilla con todos los contenidos y el docente va al aula y hace lo que considera.

Entrevistadora: Pero vos consideras que una selección de temas destinado a adultos puede ser más adecuado, o crees que es suficiente con los C.B.C.

Entrevistada: La educación de adultas es muy compleja y es allí donde está la incorporación en los regímenes especiales. Vos sabes que el conocimiento se produce de acuerdo a estadios. El estado de abstracción no es algo que hayan logrado los adultos, a pesar de tener la edad cronológica. Esto de acuerdo a las teorías. Ahora sabemos que está todo mal, pero eso es una dificultad para los alumnos. Entonces las estrategias tienen que ser distintas. Ahora el alumno adulto ha desarrollado un saber cotidiano y a nosotros como docentes nos cuesta reconocer ese saber y ponerlo dentro de la plantilla de contenidos. Yo creo que ahí es donde tenemos que rescatar esos conocimientos. Los alumnos saben, lo resuelven, aunque no sepan leer o escribir, ellos se manejan en un mundo totalmente letrado. En el diario quehacer lo mismo maneja la moneda, el vuelto, a ellos pocas veces los engañan. Tienen una estrategia distinta, pero fracasan cuando quiero escolarizarlo o nosotros a lo escolar no lo sabemos ubicar. Para mi es un gran desafío, todavía no hemos logrado articular el saber cotidiano con el saber científico.

Yo siempre digo, la educación de adultos es maravillosa, pero si no hay una decisión política, un apoyo, con la buena voluntad no se puede hacer nada. Nosotros tenemos muchos conflictos

-Espacio físico
-Vínculo con lo social.

-Características de los certificados que se otorgan en el Núcleo educativo para jóvenes y adultos. En este punto se cuenta también con los documentos respectivos.

por compartir un espacio físico, espero que nos permitan una articulación con la educación no formal. Que estos alumnos que no tienen más oportunidad, que todo termina en el noveno. Pero ellos exigen una preparación laboral. Ya me han llevado tres años pelear con el sistema, pero me han dicho que en 2005 lo van a hacer. Ahora no sólo son los del sistema presencial, sino son también los de la cárcel los que quieren una salida laboral, una formación laboral. Esperemos que lo logre.

Entrevistadora: ¿Están generando proyectos al respecto?

Entrevistada: si, si

Entrevistadora: ¿Los chicos terminan EGB?

Entrevistada: Aquí hacen EGB 1 Y EGB 2 y 7º grado si le querés llamar o sino terminan el séptimo, la primaria. El 7º año 1420. Hasta el 2005 van a estar así. Nosotros no tenemos libro Matriz. Le damos una constancia. Nosotros seguimos con la 1420. Es la única manera. No están todas las instancias curriculares.

Mientras no haya una política de adultos que atienda, no podemos decir que estamos dentro de la Ley Federal. Por ahora no.

Entrevistadora: ¿No están dentro de la ley?

Entrevistada: A nosotros la ley nos salva (risas). Porque a la educación de adultos nadie la quería reconocer, nadie quería hacerse cargo. Ya Emilia Ferreiro dijo mientras no se cumpla con la alfabetización seguirá habiendo escuelas de adultos. En educación La ley federal nos da los espacios, pero falta, faltan decisiones....

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
TESIS DE MAESTRÍA
MAESTRANDA: Lic. Adriana Quiroga
DIRECTORA: Mgter. Ana de Anquín

*Tema. Relaciones de poder y procesos de escolarización de saberes.
El campo social reservados a los jóvenes marginales.
El caso del proyecto de terminalidad*

ENTREVISTADORA: Adriana Quiroga
Título: Implementación del Proyecto de Terminalidad en la escuela seleccionada.
Lugar: Tartagal
Fecha: 30-11-04
Hora: 20:00
Duración: 1,15 horas

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A DOCENTE “b”

REGISTRO	COMENTARIO	ANÁLISIS
<p>Entrevistadora: En esta entrevista lo que me interesa es poder contextualizar el Proyecto de terminalidad de la escuela primaria, analizar como ha sido instrumentado en nuestra región. Básicamente focalizando estos saberes que se ofrecen a los jóvenes: la selección, la organización, la transmisión de esos saberes, las formas de evaluación. Las preguntas que te voy a hacer en principio van a estar ligadas al Proyecto en sí. La primera es: ¿Cuáles son las características del proyecto de terminalidad?</p> <p>Entrevistada: Primero yo mencionaría la modalidad que es a distancia. Segundo que es para personas mayores de dieciocho años. Además comienza con personas semi-analfabetas, no con analfabetos totales, porque para alcanzara a contestar o a responder la bibliografía que se le presentaba se necesitaba al menos un cuarto año. Es decir que supiera las cuatro operaciones, medianamente e interpretación. Lectura e interpretación de textos. Porque sino no podía completar lo que se les pedía, no podía completar los módulos.</p> <p>El diseño curricular, digamos, que estaba totalmente preestablecido. No así regionalizado. Aunque algunas personas mayores decían que era positivo porque eso lo llevaba a conocer a diferenciar lo que era una ciudad. Por ejemplo de hablaba de subterráneos, o hablaba de la población urbana en general. Tipos de negocios, barrios.</p> <p>Entrevistadora: Coméntanos cómo se ha realizado el proceso de instrumentación del</p>		<p>Características del Proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Modalidad a distancia. -Destinado a personas mayores de 18 años. -Los destinatarios debían poseer algunos conocimientos. -Diseño curricular pre-establecido. No regionalizado. -Es posible <u>articular</u> este punto con el documento: Terminalidad de primaria para adultos a distancia.
		Instrumentación del proyecto ha implicado:

<p>proyecto en el núcleo educativo</p> <p>Entrevistada: La verdad es que primero nos dictaron cursos de capacitación para comenzar a hacer las convocatorias, que se hicieron en los colegios secundarios, destinados a los padres de los alumnos. En las instituciones, por ejemplo en la municipalidad. A través de todos los medios de comunicación radio, T.V., por medio de encuestas dirigidas a los padres de las escuelas primarias. Se les distribuidas a los padres. Llegué a tener proyectos conjuntos con los padres de séptimo grado, de la escuela Uriburu, donde se distribuía encuestas, haciendo la convocatoria a aquel que no hubiera terminado la primaria. Creo que en un comienzo tuvo una gran aceptación, hubo una gran convocatoria, con el tiempo fue decayendo, dado que no era lo que la gente creía, que iba a ir y ya obtener el certificado de séptimo grado. No era así, se comenzaba por las áreas instrumentales, o sea Matemática y Lengua, después se seguía por ciencias naturales, ciencias sociales, formación para el trabajo, tecnología, eran cinco áreas. Se los invitaba, se los asesoraba, es decir se les decía de qué se trataba y cuales eran los requerimientos. Es decir no era para un analfabeto total, necesitaba. Había gente que con el apoyo salía. Por ejemplo si era un adulto que manejaba un kiosco, tenía esa experiencia, aunque no hubiera llegado a segundo grado, con la facilidad que tenía para sacar cuentas, para operar y números y la práctica en la lectura, alcanzaba. Era suficiente como para poder dar cumplimientos, por supuesto que con tutorías, porque cada módulo tenía la evaluación, como para que él la verifique. Pero a su vez uno tenía la oportunidad de evaluarlo y descubrir si lo había hecho copiando o lo había hecho de modo autónomo. Uno se daba</p>	<p>La escuela Uriburu es la institución primaria en cuyo edificio funciona el Núcleo educativo de jóvenes y adultos.</p>	<p>Capacitación</p> <p>Organización de la convocatoria a colegios, municipios.</p> <p>Utilización de medios, encuestas.</p> <p>Primero se produce un proceso de mucha aceptación que luego va decayendo.</p> <p>En los procesos de aprendizaje se inicia por las áreas instrumentales (lengua y matemática)</p> <p>Lugar de las tutorías.</p>
--	--	---

<p>cuenta si lo había hecho copiando o hacía las cosas.</p> <p>En el asesoramiento se le explicaba digamos qué debían conocer para poder completar las tareas. Desde las áreas instrumentales, primero hacían uno y después la segunda. Era como hacer cuarto y quinto y sexto y séptimo, era más o menos así yo me daba cuenta. Haciendo dos por año, pero tenían que tener mucha capacidad, tenían realmente que dedicar su tiempo. En el asesoramiento el docente trataba de organizarle el tiempo que era una gran dificultad que se le presentaba. O sea las horas, porque si bien no concurrían todos los días a clases, debían dedicarse todos los días a las tareas, a completar las actividades.</p> <p>Entrevistadora: ¿Qué tipo de acompañamiento han tenido desde la institución, es decir lo que sería el núcleo, desde el nivel jurisdiccional, provincial y desde el nivel nacional?</p> <p>Entrevistada: Esta fue una prueba piloto que se puso en marcha dos años en la capital salteña y recién en el interior, no para todos los núcleos, sino aquello que los aceptaran. Está el caso de Aguaray que no lo aceptó en primer momento.</p> <p>Un asesoramiento que era la primera vez, que me pareció muy adecuado realizado por los mismos docentes. Desde el comienzo nosotros estábamos conociendo las posibilidades que había de implementación y así también los inconvenientes y cómo debíamos nosotros darle una solución. Cuando hablo de docentes, me refiero a los que estaban en el proyecto, había supervisores. No me estoy refiriendo a la directora de regimenes especiales, que la directora era la Sra. C. Cruz, pero había otra C. pero no recuerdo el apellido. Era</p>		<p>Capacidad y tiempo como condición indispensable para los alumnos que aspiran ingresar al proyecto.</p> <p>Acompañamiento a nivel jurisdiccional y Nacional.</p> <p>-Prueba piloto</p> <p>-Asesoramiento adecuado</p> <p>-Supervisión/Coordinación del Proyecto en el ámbito de regimenes especiales.</p>
--	--	---

la directora del Proyecto. C.T. Era supervisora, también venían de nivel nacional. Incluso vino una vez, una señora importante de nación. Era una profesora que había participado, había sido autora de la cartilla de matemática. No me acuerdo como se llamaba. También vino una vez alguien de las altas esferas, como decir que vino C. Bravslavsky, más o menos era así esta señora. También vino a Salta a un encuentro provincial. Ella nos hablaba, promovía mucho el proyecto, porque hacían encuentros provinciales, encuentros regionales entre norte y sur de nuestro departamento. Que cosa más linda! Estaba muy bien implementado. Por Tartagal nos reunimos gente de Tartagal, de Embarcación, de Orán, de Pocitos. Otra vez nos tocó ir a Orán. Exponíamos las experiencias, las formas que se implementaban, el proyecto, el éxito de la convocatoria, las respuestas que había.

Entrevistadora: Te acordás más o menos de la convocatoria al principio.

Entrevistada: supongamos que eran cincuenta personas, que no podíamos atenderlos a todos pero después se iban eliminando si no reunían los requisitos, eso era un poco frustrante porque todos no entraban. No había posibilidades de que entren todos, sino había una lectura y una interpretación, no podían seguir. Me acuerdo de una señora que tenía mucha facilidad, ella decía que no tenía ni segundo aprobado, en ese caso, con la ayuda del docente lo fue sobrellevando fue un caso excepcional.

Entrevistadora: Estábamos hablando de los encuentros en Orán...

Entrevistada: si, para mi era eso muy

-Vínculo con el nivel jurisdiccional y nacional. Este punto puede ser articulado con los documentos donde se explicita el modo en que será instrumentada esta política curricular.

-Encuentros provinciales.

-Encuentro regionales.

-Convocatoria inicial

-Limitaciones para el ingreso

<p>enriquecedor porque realmente se compartían esas experiencias.</p> <p>Entrevistadora: En relación a lo que es la gestión del proyecto, me interesaba que puedas referirte al equipamiento del proyecto y a la biblioteca.</p> <p>Entrevistada: creo también que era una de las cosas más completas porque había juegos para los alumnos, el número de alumnos era más o menos once libros que el docente iba graduando de acuerdo a la capacidad de los alumnos. Había otros libros que orientaba al docente en esa área. Nos orientaba para nosotros hacer una orientación y hacer una presentación de los temas. Esa era una de nuestras funciones, presentar en forma expositiva los temas, referidos a la cartilla.</p> <p>Entrevistadora: Viendo un poco a la distancia, si tuvieras que hacer una evaluación del proyecto, qué posibilidades le ha visto al proyecto y qué imposibilidades.</p> <p>Entrevistada: Como posibilidad diría que es una gran oportunidad para aquel adulto que tenía pendiente la conclusión del nivel primario y que trabajaba. Esa persona que trabajaba no podía asistir todos los días, tenía la comodidad de concurrir en los horarios que podía acomodar. De las tres horas de clases él podía llegar a las ocho, a las siete y retirarse cuando él saldara la duda. Por supuesto podía ser aprovechado de esta manera, cuando el alumno podía desenvolverse con facilidad. No aquel alumno que necesitaba la explicación de la totalidad del tema. El primer año tuvo un nivel de alumnos, que casi diría de nivel medio, esa gente que uno no creía que no había terminado la primaria. Se animaron muchas</p>		<p>Equipamiento</p> <p>Biblioteca</p> <p>En relación al proyecto:</p> <p>Considera las posibilidades/oportunidades que ha implicado el proyecto para los adultos.</p>
--	--	---

mamás a raíz de la convocatoria en las escuelas. Desventaja es que al ser un trabajo muy solitario, por más que uno recomendaba o sugería que trabajaran en grupos, para que se ayuden o para que sea más ameno. No es igual al entusiasmo que pueda brindar un grupo o el acompañamiento del docente. Entonces a gente que le costaba bastante perdía el interés de a poco.

Entrevistadora: En relación a tu lugar como docente, la pregunta es ¿Cómo ha sido la convocatoria y/o la selección para hacerte cargo del proyecto?

Entrevistada: En realidad eran muchos los cambios que se ofrecían en ese momento y era un poco arriesgado aceptar este tipo de proyecto. En mi caso realmente fui “dedocráticamente” elegida porque en ese momento estaba dispuesto que no iba a estar en el local escolar, sino en la ECAA y la directora pensó en mí porque sabía que yo iba a cumplir horario, que no le iba a fallar. Confieso esto. Así que la directora me señaló, sabía que no le iba a fallar. Buscaron un perfil que se adaptara al proyecto.

Entrevistadora: ¿Cuál ha sido tu trayectoria vinculada al mismo?

Entrevistada: He estado en el proyecto tres años. Estuve en la etapa de apertura. Estuve dos años en el núcleo y un año en la municipalidad. A través de un convenio entre el ministerio y la municipalidad. Esa es otra cuestión, acá en Salta como no había fábrica, donde no hay lugares donde haya mucha gente permanentemente. En Salta (capital) se hacía en cervecerías, se hacía en la cárcel. Aquí en primer momento no había

-Como desventaja se señala el trabajo en solitario.

El lugar del docente

Convenio con la municipalidad. Se puede articular con el documento referido al tema. Proporcionado por la institución.

grandes instituciones, donde se pudiera aplicar. El primer convenio se realiza con la Municipalidad, donde efectivamente había muchos adultos, muchos trabajadores adultos que no habían terminado la primaria y estaban ocupando puestos administrativos. O sea que eran idóneos, eran prácticos. Pero bueno, quizás que coincidió con mucha efervescencia política, no tuvo éxito. Se inscribieron muchísimo, en común acuerdo con el jefe de personal, presionado o directamente se inscribían, pero después la concurrencia era muy irregular.

Entrevistadora: Y egresados?

Entrevistada: luego renuncié. Pero de diecisiete inscriptos que tenía confirmados, a veces iban tres, uno y eso me motivó a cambiarme de escuela. Había mucha inestabilidad de la planta política de la Municipalidad y el personal era ocupado (no sé si entra esto pero...)...para hacer política, era una anarquía total, entonces faltaban y no tenían que rendir cuentas a nadie. A veces iban, a veces no iban y eran mis alumnos, por ejemplo choferes de camiones, de cualquier tarea, mecánicos. En ese momento sucedía eso, había una anarquía total, un desastre total. No me fue bien. Aún las mujeres, era una pelea los que defendían al intendente. Por eso me decepcioné muchísimo. Entonces pido traslado y la gente de la Municipalidad concurría al núcleo, terminaron allí.

Entrevistadora: Sintéticamente me podrías enumerar qué función cumplías como docente?

Entrevistada:

-Organizaba el tiempo

Convenio con la municipalidad

Función del docente en el ámbito del proyecto.

<p>-Presentar los temas -Resolvía las dificultades que se le presentaban en cada actividad. -Los alumnos tenían obligación de ir dos veces por semana, pero si era necesario podían ir todos los días. Para no quedar estancados, con dificultad y no poder continuar por tener actividades sin resolver. Por eso había casos de alumnos que estaban esperando antes del horario de clases, porque les daba vergüenza preguntar delante de todos, entonces era muy individualizado. En realidad a cargo de este proyecto, tenía que estar alguien que haya tenido experiencia en la docencia en general y en la docencia con adultos, para tener ciertos recaudos, discreción, aunque esto también estaba en la capacitación. Respetar la historia de cada persona. Esa era la recomendación.</p> <p>Entrevistadora: Además de la tarea pedagógica, qué otra tarea realizaban en los CAP?</p> <p>Entrevistada: Hacíamos informes semestrales, porque en julio se hacía siempre, para elevar al Ministerio, porque se realizaba un seguimiento exhaustivo a nivel nacional, a través de computación. Los cómputos se hacían a través de quien había ganado la licitación que era la Universidad Católica de Córdoba. Así que se hacía el seguimiento sobre resultados, en esos informes iba cantidad de alumnos, los progresos, cuántos módulos lograban completar, los resultados de las evaluaciones.</p> <p>Entrevistadora: Ahora te voy a hacer unas preguntas en relación a los alumnos. Qué cantidad, qué promedio de alumnos ingresaban por año, en número aproximado?</p>		<p>La importancia de la experiencia (experticia) docente en el trabajo con adultos, para el seguimiento y contención.</p> <p>Tareas administrativa Seguimiento- control</p> <p>Alumnos (cantidad de ingresantes)</p>
--	--	---

<p>Lo otro al ser más extenso, le llevaba más tiempo, le costaba más.</p> <p>Entrevistadora: En relación a lo que es el proceso de enseñanza, aprendizaje, me interesaba que me contaras cómo era una clase presencial.</p> <p>Entrevistada: Casi diría de la misma manera, que estando todos los alumnos presentes. Uno esperaba que los alumnos sugirieran el tema a tratar. Si era de matemática, supongamos que era divisiones. Se hacía todo el desarrollo del algoritmo. Una vez que se presentaba el tema se desarrollaba, se explicaba. Individualmente, porque la mayoría de las veces no coincidía las dificultades del grupo de persona. El trabajo del docente era visitar mesa por mesa. Donde iban exponiendo cada uno las dificultades. Si era un tema de salud o un tema de producción en Ciencias Naturales o Ciencias Sociales la producción de la provincia de Salta, entonces sí se daba en general. A veces matemática, lengua no coincidían las dificultades. Era rara la vez que la mayoría quería tal tema. En temas no comunes necesitaban una explicación general, sino era muy individualizada. Se realizaba como una clase común.</p> <p>Entrevistadora: Recién hemos hablado de las Ciencias Sociales y de las dificultades, me interesaba que me plantees los temas fundamentales.</p> <p>Entrevistada: Con este proyecto se inaugura o se inicia una nueva forma de enseñar Ciencias Sociales, una modalidad que el alumno que tenía mayores conocimientos quedaba deslumbrado, atrapado. Por ejemplo había alumnos que me</p>		<p>Procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Tiempos diferenciados.</p> <p>Área de Ciencias Sociales</p> <p>Ciencias Sociales</p>
---	--	--

contaban que se quedaban leyendo hasta las tres de la mañana, por el entusiasmo que le generaba la forma en que iban relacionados los acontecimientos mundiales y los acontecimientos locales. Entonces tenía una explicación de las causas. Era muy lindo, muy, muy lindo esos módulos, eran uno de los fuertes del proyecto.

Entrevistadora: ¿En el caso de formación para el trabajo?

Entrevistada: No tenía el mismo impacto, creo que la que estábamos más entusiasmadas éramos las docentes. Parece que les costaba reconocerse como trabajadores. El que llegaba a descubrir el rol como trabajador, creo que sí el docente tenía que ser el primero en interesarlo. Porque era muy importante para él. Por ejemplo hablar de quienes realizaba los convenios colectivos de trabajo. Había muchas personas que realmente le interesaba. Otros que no se daban por enterado que ellos eran trabajadores. No se reconocían como trabajadores. En general quizás porque eran subempleos, eran contados los que trabajaban en empresas. Eran empleadas domésticas.

Entrevistadora: El nivel de complejidad de esas áreas cómo lo veías, decías que Ciencias Sociales era profunda, extensa...

Entrevistada: Sí, Ciencias Sociales, los módulos 1 y 2. No así la regional. Era costoso la gente lo dejaba para el último. Eran los mayor agrado eran los de Tecnología. Formación para el trabajo no era una cosa costosa. Sí Ciencias Sociales, o Matemática 2. A pesar de que estaba a mi modo de entender, muy bien elaborado. Porque bueno se veía lo que era, lo que incluía un curriculum.

Formación para el Trabajo.

Les costaba reconocerse como trabajadores.

Ciencias Sociales

<p>Entrevistadora: ¿Han trabajado con material audiovisual?</p> <p>Entrevistada: si, supongamos el basurero a cielo abierto. De Ciencias Sociales también. También de matemáticas y lengua pero nos han llegado de forma tardía. Era lo único que llegó de forma tardía. No sólo llegaban libros, biblioteca (mueble), televisor, videos, creo que estaba bastante completo el proyecto. A mi personalmente, me satisfacía.</p> <p>Entrevistadora: ¿Cómo se trabajaba en Ciencia Sociales la propia experiencia, el presente, había lugar para ellos?</p> <p>Entrevistada: si, pero indudablemente había que dedicarle tiempo. A veces estas personas no lo tenían, o era muy árido realizarlo en poco tiempo. Una de las recomendaciones que teníamos era organizarle el tiempo.</p> <p>Entrevistadora: La otra pregunta, que es la última es ¿Cómo se realizaban las evaluaciones de proceso y las evaluaciones de producto?</p> <p>Entrevistada: Bueno las de proceso era mesa por mesa, en los encuentros diarios o semanales, según las necesidades del alumno. Uno les decía que si los encuentros eran más seguidos, era mucho más productivo. Por otro lado eran las evaluaciones, que se hacían dos por módulos, que venían impresas, pero con el único agravante o la dificultad de que a veces venían muy elevadas, o sea se le presentaba dificultades a la gente a realizarla. Esa evaluación era a cargo del alumno, porque había que sacar fotocopias, lo otro era gratuito. La gente insistía que debía hacerla bajo la</p>	<p>Cuando señala el modo en que prepara las clases, me siento identificada. Es lo que me pasa muchas veces en mi trabajo cotidiano.</p>	<p>Material audiovisual.</p> <p>-Necesidad de organizar el tiempo</p> <p>Evaluación de proceso.</p> <p>Evaluación de producto</p>
---	---	---

<p>colaboración del docente, para que lo fuese orientando.</p> <p>¿Qué era el docente, entonces? Un técnico, estoy aprendiendo eso (risas). O sea aplicaba cosas hechas. Las decisiones que podía tomar era cómo podía dar el texto explicativo nada más. Todo lo demás venía hecho, todo prescripto. Y lo hice con tanto entusiasmo que a veces me ponía triste, porque uno estudiaba el tema X, lo ampliabas y te dabas que había tres alumnos o se retiraban algunos, porque estaban cansados. Uno notaba esas cosas. Yo creo que ningún proyecto va a ser totalmente exitoso, uno por la desvalorización que tiene por la educación esta gente. Por eso cuando se lo promocionaba se usaban lemas, becas. Se les decía que si él valoraba el estudio, valoraba el estudio de sus hijos. Así que era doble, lo que uno podía recoger ahí. Era rescatar al padre y que el padre promueva el estudio de su hijo. Trabajaba en forma conjunta con el nivel medio, me he cansado de hacer esto. Para las reuniones de las becas, todo eso. Era mucho trabajo extra, pero yo lo hice con mucho entusiasmo, a tal punto que la directora se sentía un poco traicionada cuando yo le dije Betty pido traslado. Ella me decía: No María, que vos ya lo sabés al proyecto, que se yo...</p> <p>Y ya pasó el furor, eso fueron los primeros años. Esto es lo que hace rato quería contar: una vez me tocaba exponer a mí, aquí en Tartagal, estaba todo muy bien, yo chocha, Betty chocha. Habíamos llevado café, masas, precioso. Me convocan, entonces, a exponer en Salta. Empecé muy bien, entran unos funcionarios, de saco y corbata. Me puse mal y no me salían palabras, se me puso la mente en blanco (risas). Betty me escribía en hojas grandes, porque es como si se me fuesen las palabras (risas) perdí cuadernos, apuntes, todo y</p>		<p>El lugar del docente: docente como técnico.</p>
---	--	--

CDU { 376.6 (82)(043)
374.7 (82)(043)

DM EDUCACIÓN

RT ARGENTINA

SALTA

DT EDUCACIÓN DEL ADULTO

JOVENES

POLÍTICA EDUCACIONAL

después la vergüenza. Estaba toda la provincia allí, del norte, del sur. Nunca me voy a olvidar, ahora me causa risa, pero en ese entonces me sentí mal...

Gracias, por tu tiempo y por la información.